جامعة الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة المدارس القرآنية وتأخر الأطفال بالتحصيل الدراسي

(تلاميذ السنة الأولى التعليم الأساسي)

- دراسة ميدانية بالجزائر -

إعداد الطالبة : عطاء الله مسعودة إشراف الأستاذ : د/ بدرينة محمد العربي

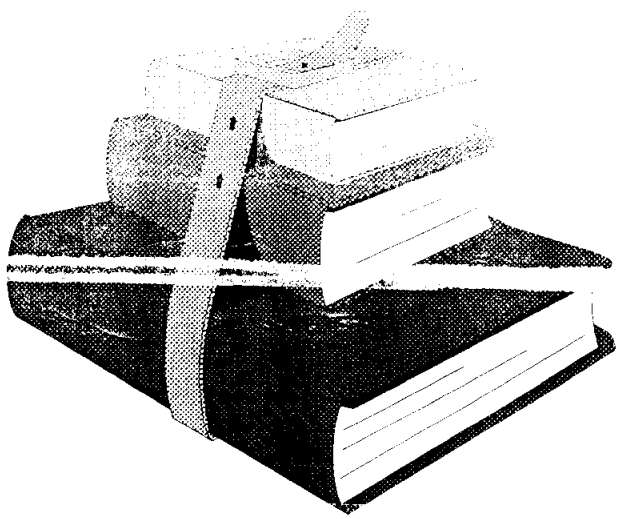
السنة الجامعية : 2000 / 2001

قال ـ صلى الله عليه وسلم ـ

«حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتاب

[illegible]»

رواه البيهقي



الإهداء

إلى:

روح والديا رحمهما الله

إخوتي حفظهم الله

عمي الحبيب

زوجي الكريم

ابني يونس

الشكر والعرفان

- أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الدكتور بدرينة محمد العربي على الجهود المتمرة والمعلومات القيمة التي أمدني بها خلال فترة البحث.

- كما أشكر كل أساتذتي الأفاضل الذين أفادوني بمعلومات قيمة من خلال

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] أستاذي الكريم بجزيل الشكر إلى

زوجتي الكريمة.

- والله ولي التوفيق -

الفهرس

الصفحة

- الشكر
- المقدمة

الباب الأول : الجانب النظري للدراسة 7

الفصل الأول : مدخل الى الدراسة 9

- الاشكالية 10
- أهداف الدّراسة 14
- [illegible] 16
- [illegible] 17
- [illegible] 18
- [illegible] 25
- [illegible] 28
- [illegible] 31

1 - مراحل التعليم الإسلامية 31

1 - 1 - المساجد 31

1 - 2 - الكتاتيب 32

2 - تربية الطفل في الإسلام 33

2 - 1 - مرحلة تعليم الصبيان 35

3 - وصف حالة الدّراسة في الكتاتيب 40

4 - المعلم في التّربية الإسلامية 41

4 - 1 - آداب المعلم .....

4 2 شخصية المعلم وأثرها في المتعلم 42

4 3 واجبات وأدوار المعلم 43

5 45

II 46

1 47

2 سياسة التعليم 48

3 المناهج 48

4 المعلم 51

..... 51

4 2 صفات المربي المسلم وشروطه 51

4 3 أدوات المعلم 52

..... 53

..... 54

..... 55

III 61

1 62

..... 62

1 2 البرامج 63

1 3 الإدارة التي تشرف عليها وطرق تمويلها 65

2 65

2 - 1 - نسبة عدد الأطفال 65

2 - 2 - سنّ الدّخول إلى المدرسة القرآنية 65

3 - معلمّو المدارس القرآنية 66

3 1 66
3 2 معهد 66
3 3 68
3 4 69
4 72
5 74
5 1 الأهداف التربوية 74
5 2 الأهداف الاجتماعية 74
5 3 الأهداف الثقافية 75
خلاصة 75
الفصل الثالث : رياض الأطفال 77
..... 79
..... 79
..... 84
..... 92
..... 95
1 1 تعريف رياض الأطفال 96
1 2 طرق تربيتها 98
1 3 أنواعها 98
1 3 1 الرياض التابعة للتجمع الشعبي 99
1 – 3 – 2 – الرياض التابعة للشركات الوطنية **100**
1 – 3 – 3 – أقسام التعليم التحضيري التابعة لقطاع التربية **102**
2 – برنامج رياض الأطفال **109**
3 – النشاطات التي يمارسها أطفال القسم التحضيري **115**
3 – 1 – التربية اللغوية **116**

3 2	التربية الرياضية	130
3 3	التربية الإسلامية	133
3 4	[illegible]	136
3 5	[illegible]	138
3 6	التربية [illegible] الحركية	140
3 7	التربية [illegible]	142
3 8	الأنشطة التربوية	147
4	أهمية التعليم التحضيري	149
5	شروط مزاولة التعليم التحضيري	151
6	ملمح التلميذ في نهاية التعليم التحضيري	154
	– خلاصة	154
	الفصل الثالث : مقاطع اللغة العربية للسنة الثانية	
	التعليم الابتدائي	158
1	تعريف [illegible]	159
2	[illegible]	165
3	[illegible]	167
(أ)	[illegible]	
(ب)	الإملاء (صحة الكتابة)	
(ج)	التعبير (أوليات التعبير الكتابي)	
	الباب الثاني : الجانب الميداني للدراسة	174
	الفصل الخامس : منهجية الدراسة	176
5 – 2	– طريقة البحث	178
5 – 3	– أدوات جمع البيانات	178
5 – 3 – 1	– الإستبيان	178

5 - 3 - 2 - درجات التّحصيل الدّراسي	180
5 - 3 - 3 - إختبار التّعبير الكتابي وكيفية إجرائه	180
5 - 3 - 4 - مكان إجراء الدّراسة	183
5 - 4 - صفات الإختبار	184
5 - 5 - صدق وثبات الإختبار	184
5 - 6 - عيّنة الدّراسة	186
5 - 6 - 1 - وصف عيّنة المجتمع الأصلي للدّراسة وكيفية ضبطها	187
5 - 7 - المعالجة الإحصائية	204
الفصل السادس : عرض نتائج الدّراسة	206
6 - تحليل النتائج	207
6 - 1 - التّحصيل الدّراسي	210
* عرض نتائج الفرض الأول	210
* عرض نتائج الفرض الثاني	216
6 - 2 - التّعبير الكتابي	226
* عرض نتائج الفرض الثالث	226
6 - 3 - مكوّنات التّعبير الكتابي	236
* عرض نتائج الفرض الرابع	236
6 - 3 - 1 - مقارنة المجموعات الثلاثة على مستوى مكوّنات التّعبير الكتابي	241
6 - 3 - 1 - 1 - مقارنة كل مجموعة على حدى بالنسبة لكل خانات مكوّنات التّعبير الكتابي. (التّباين داخل المجموعات)	242
6 - 3 - 1 - 2 - مقارنة المجموعات الثلاثة على كل خانة من خانات مكوّنات التّعبير الكتابي. (التّباين بين المجموعات)	244
6 - 4 - درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا	253
* عرض نتائج الفرض الخامس	253
6 - 5 - الإستنتاج العام	258

6 - 6 - إقتراحات وتوصيات 264
* المراجع 267

فـــهـــرس الـــجـــداول

عنوان الجـــدول	الرقم	الصفحة
- خريطة الكتّاتيب القرآنية عبر ولاية الجزائر العاصمة وعبر التراب الوطني	1	62
- نسبة عدد تلاميذ المدارس القرآنية بولاية الجزائر العاصمة وعبر التراب الوطني	2	65
- نسبة عدد معلميّ المدارس القرآنية بولاية الجزائر العاصمة وعبر التراب الوطني	3	66
- توزيع الأنشطة والتوقيت لريّاض الأطفال	4	111
- البرنامج المقترح من طرف وزاره التربيه للتعليم التحضيري بالريّاض	5	112
- توزيع المواد والأنشطة والتوقيت لتلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي ...	6	172
- مكوّنات التّعبير الكتابي	7	185
- تقسيم الفئات وتوزيع الدّرجات وعدد المفردات المقابل لها	8	186
- مصادر اختيار العينة وتوزيعها حسب الجنس	9	189
- عدد الإخوة والأخوات للمجموعات الثلاثة والنسب المئوية الخاصة بـــهم	10	190 191 192
- المستويات التعليميه لآباء التلاميذ	11	194
- المستويات التّعليمية للأمهات	12	195
- عدد ونسب مختلف المهن التي يمارسها الآباء	13	196
- عدد ونسب المهن التي تمارسها الأمهات	14	197
- الوضعية الإقتصادية للأسرة	15	198
- نسبة امتلاك جهاز التيلفيزيون	16	198
- المدة الزمنية لمشاهدة التلفاز يوميا من طرف الأطفال (أفراد العينة)	17	199
- نوع البرامج التليفزيونية التي اختارها الأولياء لأطفالهم	18	200
- أنواع الكتب التي يطالعها الأطفال في البيت بالنسبة للمجموعات الثلاثة	19	201

- لغة التّخاطب المستخدمة في أسر تلاميذ المجموعات الثلاثة	20	203
- درجات التّحصيل الدّراسي لتلاميذ المجموعات الثلاثة	21	210
- المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري لكل مجموعة	22	211
- تحليل التّباين للمجموعات الثلاثة على مستوى درجات التحصيل الدّراسي ..	23	212
- توزيع المستويات التحصيلية لتلاميذ المجموعات الثلاثة	24	215
- درجات التّعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة	25	226
- المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري لكل مجموعة	26	227
- خلاصة تحليل التّباين للمجموعات الثلاثة على مستوى درجات التّعبير الكتابي	27	228
- أسباب بقاء الطفل في البيت وعدم إلتحاقه بمؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي	28	229
- عدد الأطفال الذين تلقوا تعليم الحروف ومبادئ القراءة والكتابة في البيت ..	29	230
- نوع الفرد الذي أشرف على تعليم الطّفل قبل الدخول المدرسي	30	231
- النّشاطات التي كان يمارسها الطّفل في البيت	31	232
- درجات مكوّنات التّعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة	32	237
- توزيع الفئات وعدد المفردات المقابل لها	33	238
- توزيع المستويات التّحصيلية لتلاميذ المجموعات الثلاثة	34	238
- خلاصة تحليل التّباين للمجموعات الثلاثة على مستويات مكونات التعبير الكتابي	35	240
- متوسطات درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للمجموعات الثلاثة	36	242
- قائمة المفاهيم العامة المستخدمة في التّعبير الكتابي لدى المجموعات الثلاثة (الجانب النّوعي)	37	247
- قائمة الصّيغ وأدوات المعاني والرّبط المستخدمة في التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة (الجانب النّوعي)	38	249
- عدد المفردات وتقارب الرّصيد اللغوي لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة	39	250

- درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة	40	253
- المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري لكل مجموعة	41	254
- خلاصة تحليل التّباين للمجموعات الثلاثة على مستوى درجات التّحصيل والتّعبير معا	42	255

مقدمة

مقدمة :

تحتل الطّفولة في العصر الحالي مكانة متميزة لدى علماء النّفس والتّربية على اختلاف وجهات نظرهم واعتقاداتهم بحيث تناولت دراساتهم وبحوثهم جلّ جوانب شخصية الطّفل باعتباره رجل الغد ومستقبل الأمة. ويتفق الكثير منهم على أنّ السّنوات الأولى من حياة الطّفل أساسية وحاسمة في تشكيل ملامح شخصيته.

والأسرة هي البيئة الأولى التي تتعهد بتربية الطّفل ورعايته في السّنوات السّت الأولى قبل دخوله المدرسة.

«فالبيت هو المكان الأفضل ليتعلّم فيه الطّفل أساليب الحياة، وهو المكان الّذي يمارس فيه مختلف الأعمال، والّذي يتعرف فيه على طاقاته الخاصة، وفيه يتعرف على مايتوقعه منه الآخرون، وما يتوقعه هو منهم». (محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصطفى، 1999، ص 25).

والطّفل في هذه المرحلة يتشرب قيم مجتمعه وعاداته وأخلاقه.

«وتتميز السّنوات الأولى من حياة الطّفل بالشيء الكثير ففيها يحدث له العديد من التّغيرات نتيجة نموّه وتطوره، ويكون فيها سريع التّعلم شديد الارتباط بأهله وذويه، وفي حاجة ماسة إلى فرص نزيد من خبرته، وتجربته، وتوسع دائرة أفقه ومعارفه». (محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصطفى، 1999، ص 26).

غير أنّ التّغيرات التي طرأت على نظام الأسرة، خاصة خروج المرأة من البيت واقتحامها ميدان العمل، ترتب عنه نقص فادح في العناية التي تفترض أن توجه للأطفال. الأمر الذي أدّى بالمجتمعات إلى العمل على توفير مؤسسات تربوية حيث تمّ إنشاؤها بادئ الأمر كضرورة إجتماعية، وكانت السّبب في انتشار ريّاض الأطفال فيما بعد.

ولـــما كان لـــهذه الـــمرحلة من أهـــمية في حياة الطّفـــل فإن الـــمجتمعات الـــمتقدمة تولى عناية فائقة لتوفير بيئة غنية بوسائلها وطرقها وأساليبها التّربوية بغية نـــمو الطّفل نـــموا سليما من كل جوانب شخصيته. وهذا ما يؤكده عبد الرحيم عدس بقولـــه :«تعتبر الطّفولة من أهم الـــمراحل التي يـــمرّ بـــها الإنسان في حياته، ففيها تشتد قابليته للتأثر بالعوامل الـــمختلفة التي تـــحيط به مـــمّا يـــبـــرز أهـــمية السّنوات الأولى الـــخمس في تكوين شخصيته بصورة تترك أثرها في طيلة حياته، وتـــجعل تربيته في هذه الـــمرحلة أمرا يستحق العناية البالغة. فقد أوصى الـــمؤتـــمر الدّولي للتّربية في دورته السّابعة عشرة سنة **1939** بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة ما قبل الـــمدرسة». (**1999**، ص **21**).

لقد أصبح الإهتمام بطفل ما قبل الـــمدرسة اليوم يـــحظى باهتمام الـــمربين والآباء على حدّ سواء، وإن اختلفت بواعث هذا الإهتمام. فأصبحت الـــحاجة إلى مؤسسات تربوية مـــختصة أكثر إلـــحاحا مـــما سبق.

فالأم العاملة لا تستطيع توفـــير الوقت والجهد اللازمين لرعاية أطفالها والعناية بـــهم تربويا ونفسيا نظرا لغيابـــها عن البيت طوال اليوم. كما أن الأم الـــماكثة بالبيت بدورها تـــحتاج لـــمن يساعدها ويرشدها إلى أحسن الطّرق التّربوية التي من شأنـــها [illegible]

هذا الإطار تأتي الـــمؤسسات التّربوية التّحضيرية الـــمختلفة كحل مناسب لإهتمامات الأسر. حيث أصبحت هذه المؤسسات البيئة الثانية الأكثر تأثيرا - بعد الأسرة - على مـــختلف جوانب شخصية الطّفل، فهي تعمل على تنشئته التّنشئة التي يرضى عنها الـــمجتمع، وبالتّالي بدعم التّربية العائلية وتعزيزها

والـــمجتمع الـــجزائري عمل منذ القدم على الإهتمام بتربية أطفال مرحلة ما قبل الـــمدرسة عن طريق تعليمهم «بالكتّاتيب» القرآن الكريـــم ومبادئ القراءة والكتابة وبعض الـــحساب.

«ولـــم يكن هناك وجود لأي تعليم قرآني أو ديني إلا في الزّوايا وحدها، وأعني التّعليم الـــمنتظم الـــمستمر - الذي لم يعرف انقطاعا لعدة أجيال الـــممنوح للجميع مع الإيواء والأكل مـــجانا في سبيل الله، بدون استثناء ولا شروط إلى أن يكمل الطالب حفظ القرآن، بالإضافة إلى علوم أخرى يتلقاها، هذا هو التّعليم في الزّوايا، وإلا فإن تعليم القرآن وغيره كان موجودا في كل قرية وحي ودشرة ونزلة في مساجد أو كتاتيب أو مدارس أو غيرها». **(عبد القادر عثماني، 1999، ص 220)**.

واتـــخذ الـــمسلمون الـــمساجد والكتّاتيب لتعليم صبيانـــهم القرآن ومبادئ الدّين الـــحنيف منذ الرّعيل الأول إلى يومنا هذا، وتواتروا على تـــحفيظ أطفالـــهم القرآن جيلا بعد جيل.

ومازال الـــمجتمع الـــجزائري يعمل الآن جاهدا للّحاق بركب الـــحضارة في شتى الـــميادين ومن بينها التّربوية، عن طريق اهتمامه بـــمرحلة ما قبل الـــمدرسة وتـــخصيص مرحلة التّعليم التّحضيري في نظامها التّربوي بـــحيث يشكل البنية الأساسية والقاعدية الـــمدعمة للمدرسة الأساسية كما أكدته الأمرية الصادرة في **16** أفريل **1976** والتي حددت هياكله وغاياته وبرامـــجه والـــهيئات الـــمكلفة بتنصيبه وتنشيطه.

الـــمرحلة الـــحاســـمة من نـــموهم. لذلك يـــجب أن يساهم في تقليص التّفاوت الّذي مردّه إلى الوضعية الإجتماعية والإقتصادية. وتتلخص مهمة التّعليم التّحضيري في إثراء البنيات التّربوية بغية إعطاء التّعليم الأساسي قاعدة متينة يرتكز عليها. فهو تعليم يـــحضر الأطفال للتّعلم الـــمدرسي اعتمادا على نفسية الطّفل فيما بين الرّابعة والسّادسة من العمر، وهو يرمي أيضا إلى تـــحرير الـــمرأة وتوعيتها بـــمشاكل الطّفولة». **(أمرية 16 أفريل 1976)**.

إنّ الغاية من التّعليم التّحضيري بـــمختلف مؤسساته هي استدراك جوانب النقص التي يـــمكن أن تـــحدث في التربية العائلية ومساعدة الأسرة في توفـــير الرّعاية التّربوية للأطفال وتنمية سلوكات إجتماعية وعقلية وجسمية سليمة لديهم بغية إرساء قواعد تربوية شاملة ومتكاملة لدى هذه الفئة من الأطفال من جهة، وتفتح قدراتـــهم المختلفة وتزويدهم بالخبرات التي تـــمكنهم من اكتساب معارف ومبادئ أولية لتهيئتهم للدّخول إلى الـــمدرسة الأساسية من جهة أخرى. (**إعداد الأساتذة : ملشيك ابراهيم - بولكية الطاهر - رزقي أحمد - زلاقي عمار، بدون تاريخ**).

ونظرا لأهمية هذه الـــمرحلة يـــجب أن تـــحظى بتخطيط برنامج علمي مبنى أساسا على قواعد تربوية صحيحة، ودراية بنفسية الطفل ومراحل نـــموه الإجتماعي والعقلي واللغوي. وإلى مربيات لـــهن من الخبرة ما يـــجعلهن قادرات على تـــحقيق الأهداف الـــمتوخاة.

«وليس من الضروري أن نزود الأطفال في هذه المرحلة بقدر كبـــير من الـــمعرفة، وإنما الـــمهم هو تزويدهم بأسس تطور الإدراك والإتـــجاهات، وأنـــماط السلوك، والإجابة عن أسئلة الأطفال مهما كانت، وعلى احترام آرائهم، ففي هذا كله ما يساعد على إشباع غريزة حب الإستطلاع عندهم وبالتّالي العمل على نـــموهم العقلي [illegible]

ولـــما كان الطّفل يمارس في مؤسسات التّعليم التّحضيري المختلفة نشاطات تربوية متنوعة لا تتوفر مثلها حجما وتنظيما داخل الأسرة. فإن الباحثة تفترض أن تلك النّشاطات تؤثر تأثيرا إيـــجابيا على نمو جوانب شخصية الطّفل، وبالتّالي تـــجعله متميزا عن أقرانه الّذين لم يتلقوا تعليما تـــحضيريا بأية مؤسسة تحضيرية مختصة من حيث التّحصيل الدّراسي والرّصيد اللّغوي. وتـــهدف هذه الدّراسة إلى الكشف من خلال الدّور التّربوي الذي تلعبه كلا من ريّاض الأطفال والمدارس القرآنية وعلاقتهما بالتّحصيل الدّراسي والرّصيد اللّغوي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة أساسي. وهل الأطفال

الّذين يلتحقون بـــها قبل الدّخول المدرسي ويتلقوا تعليما تـــحضيريا بإحداهـــما يتميزون عن أقرانـــهم أم لا؟ وأيهما أفضل؟

وذلك من خلال مقارنة مـــجموعة من الأطفال الّذين التحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية ومـــجموعة لم تلتحق بأية مؤسسة تـــحضيرية قبل الدّخول المدرسي لسبب أو لآخر. ونشارك من خلال ذلك ولو بـــجهد متواضع في تـــحديد هذه العلاقة. وإذا كانت هذه الدّراسة تـــهتم بـــمرحلة التّعليم التّحضيري فذلك لأن مرحلة التّعليم الأساسي بأطواره الثلاثة تعتمد على مرحلة تسمى بالـــمرحلة التّحضيرية.

ومن أجل هذا الغرض قسمت الدّراسة إلى الفصول التّالية :

يتناول **الفصل الأول** : الـــجانب الـــمنهجي للبحث، كإشكالية الدّراسة وفرضياتـــها وأهدافها وحدودها. وكذا المفاهيم المتناولة في بـــحثنا كمفهوم تلميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي والتّحصيل الدّراسي، وكل من هذين المفهومين أعطينا لـــهما تعريفا إجرائيا بـــما نراه يتماشى وموضوعنا.

وتضمن **الفصل الثاني** : تعريفا بالـــمدارس القرآنية، حيث تـــم التعرض فيه إلى إعطاء لـــمحة تاريـــخية عن الكتّاتيب في صدر الإسلام، وعن دورها إبان فترة الإحتلال الفرنسي في الـــجزائر وبعده، وإلى الأهداف التّربوية التّعليمية، والدّور الذي تؤديه [illegible]

أمّا **الفصل الثالث** : فقد خصصناه للروضة، وفيه تـــم التطرق إلى لـــمحة تاريـــخية عن رياض الأطفال وكيفية نشأتـــها وانتشارها في العالـــم، ثم رياض الأطفال في الـــجزائر وفيه تعرضنا إلى تعريفها وطرق تـــمويلها وأنواعها وقدمنا البرنامج الـــمتبع في الروضة، ومن خلال [illegible] إلى أهداف النّشاطات التي يـــمارسها أطفال القسم التّحضيري بـــها وأهـــميتها من خلال أهدافها في تكوين جوانب شخصية الطّفل، والشروط التي يـــجب أن تتوفر في المربيات. وكذا إلى ملمح الطّفل في نـــهاية التّعليم التّحضيري.

واختص **الفصل الرّابع** : بإبراز نشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الأساسي.

كانت هذه الفصول السّابقة محور الجانب النظري للدّراسة، أمّا الجانب التّطبيقي منها فقد اشتمل على :

الفصل الخامس : الذي احتوى على منهج الدّراسة من حيث التّذكير بفرضيات الدّراسة وتساؤلاتها، وصف التّقنيات التي جمعت بها الباحثة بيانات الدّراسة، الجانب الإجرائي لها مع ذكر مواصفات العيّنة.

أمّا الفصل السّادس : فاشتمل على عرض النّتائج وتحليلها ثم مناقشتها في ضوء الدّراسات السّابقة والإطار النظري عامة. وأخيرا الإستنتاج العام للدّراسة وما توصلت إليه الباحثة من بيانات علمية بشأن علاقة المدارس القرآنية ورياض الأطفال بالتّحصيل الدّراسي والرّصيد اللّغوي.

ثم الخاتمة، فقائمة المراجع والملاحق.

الباب الأوّل

الجانب النظري للدّراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدّراسة

الفصل الأول : مدخل إلى الدّراسة

الإشـــــكـــالية

أهداف الدّراسة

حدود الدّراسة

فروض الدّراسة

مفاهيم الدّراسة

الإشـكـالـيـة :

يتفق الكثير من علماء النّفس وعلماء التّربية أمثال فروبل ومنتيسوري على أنّ مرحلة الطّفولة المبكرة (من سنة إلى ست سنوات) هي أهم مراحل الطّفولة إذ تؤسس فيها أهم دعائم الشّخصية نظرا لكونـها مرحلة تكوينية وفيها تحدّد معظم أبعاد النّمو. لذلك اهتم جلّ المربون بـهذه الفترة عبر العصور وأولوها عناية فائقة عن طريق توفير تربية أفضل. فوفّروا بيئة غنية بكل وسائلها وأساليبها النّفسية والتّربوية، طامحين في ذلك تكوين النشء تكوينا حسّدا وتنميته نموّا سليما من كل جوانب شخصيته.

ولما كانت جلّ المنظومات التّربوية للدّول المتقدمة تـهتم بـهذه المرحلة لكونـها مرحلة إعدادية في تكوين الإستعدادات وتعلم المهارات الضرورية للمدرسة الإبتدائية. فإن بلادنا الجزائر تسعى كذلك إلى الإهتمام بـها وجعلت لها نصيبها في السّلم التّعليمي، إذ بمقتضى مرسوم 76-80 المؤرخ في 16 فريل 76 فإن التّعليم التّحضيري يهدف إلى إستدراك نقص التّربية العائلية وتـهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسية الإلزامية، فهي تعد قاعدة أساسية لمرحلة التّعليم الأساسي.

ومن بين المؤسسات غير الإلزامية الموجودة في الجزائر والتي ساهمت عبر العصور في تربية الطفل، واهتمت به، نـجد المؤسسات التربوية الإسلامية من جهة، ورياض الاطفال الحديثة من جهة ثانية.

تعتبر المدارس القرآنية مؤسسات علمية تربوية إسلامية. كان التّعليم فيها ومايزال يركز أساسا على تحفيظ النشء كلام الله، وبما أن القرآن ثابت بقيت محافظة منذ العهد الإسلامي الأول إلى عصرنا الحالي حيث ساهم المسلمون في تحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة فقط. ورغم محدودية الإمكانات وبساطة الوسائل إلا أنـها استطاعت أن تكوّن أجيالا من حفظة القرآن عبر العصور إلى يومنا هذا.

تسعى المدارس القرآنية إلى جعل الأطفال يكتسبون تدريجيا المقدرة اللّغوية التي تتيح لهم التّعبير عن أفكارهم تعبيرا واضحا وصحيحا، وتسمح لهم بفهم أفكار غيرهم فهما

سليما، ومن ثم إثراء رصيدهم اللّغوي، ذلك من خلال نشاط اللغة المتمثلة في الحفظ والكتابة والقراءة مراعية في ذلك قدراتـــهم العقلية. وبذلك أصبحت المدارس القرآنية مرحلة تحضيرية تـــهيء الأطفال للدّخول المدرسي.

« صار الكُتّابُ يوفق بين دوره التّقليدي المتمثل في تحفيظ القرآن وتلقين مبادئ الدّين الإسلامي وبين دور جديد يتلخص في إعداد طفل ما قبل السّادسة إلى دخول المدرسة الأساسية وذلك بتأنيسه القراءة والكتابة والعد». (**عبد العزيز الشناوي ومحمد عادل الأشرف، 1983، ص 70**).

أمّا رياض الأطفال التي ظهرت كضرورة إجتماعية في بادئ الأمر في الدّول المصنعة، وبعدها انتشرت عبر العالم ومنها بلادنا الجزائر نظرا للتّغيرات التي طرأت على نظام الأسرة واقتحام المرأة ميدان العمل، الأمر الذي أدى بالمجتمعات إلى توفير مؤسسات تربوية تعليمية تـــهتم بتربية طفل ما قبل سن الـــمدرسة لتسهيل نموه العام الشامل في كل جوانب شخصيته وبالتّالي إدراك جوانب النّقص في التّربية العائلية.

ودور الرّياض الحديثة اهتمت هي الأخرى بالطّفولة واعتنت بتربيتها وتكوينها وساهمت في تحضيرها للدّخول المدرسي.

تـــهدف برامج التّعليم التّحضيري لرياض الأطفال في الجزائر إلى تنمية جوانب شخصية الطّفل، وتحويله إلى مدرسة الحياة الثانية، وتهيئته [illegible] ممارسة الأنشطة الممهدة للقراءة والكتابة والحساب، مراعية في نشاطاتـــها التّربوية خصائص نمو الطّفل في هذه المرحلة. كما تـــهدف إلى جعل أطفال أقسام التّعليم التّحضيري يكتسبون لغة عربية صحيحة وسليمة من التّراكيب العربية المحرفة، وتسعى إلى تنظيم مكتسبات هم اللّغوية وإثرائها وترقيتها بواسطة النّشاطات اللغوية كالحوار والمحادثة والتّمثيل والتّعبير، وسماع القصص وحكايتها، والمحفوظات، ومن ثم تـــهيئته بصفة عامة للإنتقال إلى المدرسة الأساسية واستقبال برامجها.

وفي هذا المعنى يقول عبد الـــمجيد نشواتي :«تشكل اللّغة وسيلة الإتصال الأساسية في التّعلم المدرسي، ومالم يتمكن الطّفل من اللّغة، فسيفشل في مجال الآداءات المدرسية،

وتشير الدّلائل مثلا إلى أن انخفاض المستوى التّحصيلي عند الكثير من الأطفال، يعود في أساسه إلى صعوبات لغوية ناشئة عن عوامل شخصية واجتماعية معينة». (**عبد المجيد نشواتي، 1987، ص 175**).

إذن كل من ريّاض الأطفال والمدارس القرآنية، مؤسسات تربوية وتعليمية، تعد كقاعدة تحضيرية للطفل قبل دخوله الرّسمي للمدرسة، تعمل على إعداده نفسيا وتربويا. لذلك نجد من الآباء والأمهات من اختار دور الريّاض كمؤسسة تربوية حديثة بوسائلها التّعليمية العصرية، وهناك من اختار المدارس القرآنية (الكتّاتيب)، مؤسسات الأمة الأصلية كقاعدة تربوية أساسية ينطلق منها أطفالهم وفضّلها عن غيرها من المؤسسات التّربوية رغم إمكاناتـــها المحدودة وبساطة وسائلها.

إن المدرسة الأساسية هي منظومة تربوية ومؤسسة علمية يعيش ويتطور التّلميذ بين أفرادها، يجب أن تتوفر فيها جميع الظروف لإكمال التّربية التي يتلقاها من العائلة. ويشكل التّعليم التّحضيري في نظامنا التّربوي البنية الأساسية المدعمة للمدرسة الأساسية. (أمرية **16 أفريل 1976**). فهو تعليم يحضر الأطفال للتّعليم المدرسي واستقبال برامجه. إذن فهو يعد مرحلة متكاملة ومستمرة مع التّعليم الإلزامي ويتعاظم الإرتباط بينه وبين التّعليم الأساسي ولا سيما فيما يتصل بنشاط اللغة والتّدريبات الميسرة لتعلم القراءة والكتابة [illegible].

إن اطلاعنا على الدّراسات السّابقة حول مدى تأثير مرحلة القبمدرسي بمؤسساتـــها المختلفة في تـــهيئة الطّفل قبل دخوله الرّسمي إلى المدرسة الأساسية، والإحتكاك اليّومي بالمدارس القرآنية وريّاض الأطفال ومعايشة الأطفال المنتسبين إليها والقادمين منها إلى المدرسة الأساسية جعلنا نتساءل عن دور هما التّربوي وأهمتهما التّعليمية التّحضيرية على صعيد النّمو اللّغوي خاصة عند الأطفال في سن ما قبل المدرسي لذلك كان المحور الأساسي الذي يدور حوله موضوع بحثنا هو محاولة معرفة مدى إسهام كل من المدارس القرآنية ودور الريّاض في إثراء الرّصيد اللّغوي لدى تلاميذ السّنة الثالثة من الطّور الأول من التّعليم الأساسي. وكذلك توضيح العلاقة الموجودة بين برامج ونشاطات كل منهما

وبين التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ هذه الفئة. إذ نعتقد أنّ تلك النّشاطات التي يقوم بـــها أطفال أقسام التّعليم التّحضيري في كلتا المؤسستين تسهم بقدر كبير في إثراء رصيدهم اللّغوي وتؤثر إيجابيا على تحصيلهم الدّراسي، وأنّ هناك فرقا بين من تلقوا تعليما تحضيريا و بين من لم يتلقوا هذا النّو ع من التّعليم.

وللتّأكد من هذا إرتأينا القيام بدراسة مقارنة على تلاميذ السّنة الثالثة من الطّور الأول من التّعليم الأساسي لنرى ما إذا كانت كل من المدارس القرآنية ودور الرّياض تقومان بالدّور المنوط بـــهما أم لا؟ وهل الطّفل الّذي التحق بإحداهما يتمتع برصيد لغوي ثري، ويتحصل على نتائج دراسية معبّر عنها بدرجات أعلى ويكون متفوقا على أقرانه الّذين لم يلتحقوا بأي منهما؟ وهل الطفل الذي تلقى تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية تكون درجات تحصيله الدّراسي أكبر ويكون رصيده اللّغوي أثرى من الّذي تلقى تعليما تحضيريا برّياض الأطفال، ومن الّذي لم يتلق تعليما تحضيريا بأية مؤسسة؟

أهداف الدّراسة :

تـــهدف هذه الدّراسة إلى ما يلي :

1 - أهـــمية مرحلة ما قبل الـــمدرسه كمرحله تـــحضيرية للطفل من كل جوانب نـــموّ تكوين شخصيته. وتقديـــم صورة عن الأنشطة التي يـــمارسها مـــجموعة أطفال التّعليم التّحضيري بـــمؤسساته الـــمختلفة، وتقييم مردودها على صعيد تطوير القدرات اللغوية، ومعرفة مدى إسهامها في مـــجال التّحصيل الدّراسي عند الأطفال الـــملتحقين بـــها.

2 - أهـــمية دور هذه الـــمؤسسات التّربوية التّعليمية في تكوين الأجيال النّاشئة، بإعتبارها مؤسسات تـــحضيرية يـــمرّ بـــها الطّفل قبل دخوله إلى الـــمدرسة.

3 - التّأكد من مدى مساهـــمة كل من ريّاض الأطفال والـــمدارس القرآنية في إثراء الـــجانب اللغوي لدى الطّفل من خلال نشاط اللغة (التّعبير الكتابي).

4 - الكشف عن مدى تأثير كل من الروضة والـــمدرسة القرآنية في التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي.

5 - الـــمقارنة بين فعاليّة دور الـــمؤسستين التّربويتين في التأثير على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأول الّذين قضوا مرحلة ما قبل الـــمدرسة في إحدى الـــمؤسستين كمرحلة تـــحضيرية، مقارنين تـــحصيلهم الدّراسي «النّتائج الدّراسية» بنتائج أقرانـــهم الّذين لم يلتحقوا بإحداهـــما كمرحلة تـــحضيرية قبل الدّخول الـــمدرسي، من أجل التّحقق من مدى فعّالية دور كل من الـــمؤسستين في تـــحضير الأطفال لإستقبال البرامج الدّراسية.

6 - الـــمساهـــمة في تبيّان مضمون الأبعاد التّربوية والتّعليمية لكلتا الـــمؤسستين على صعيد نـــموّ الطّفل عامة ونـــموّ رصيده اللّغوي خاصة وتـــحصيله الدّراسي،

بـــهدف الإعتناء بـــهما من ناحية الوسائل والطّرق التّربوية حتى تؤديا دورهـــما شكلا ومضمونا.

حدود الدّراسة :

تتحدد الدّراسة الحالية بمجالاتها ومداها وعيّنتها التي مرّت بمرحلة التهيئة بمختلف مؤسسات التعليم التحضيري، ومدى تأثير هذه المرحلة «ما قبل المدرسي» على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي.

وسنحاول في بحثنا هذا الوقوف على نتائج التّحصيل الدّراسي الّذي يتحصل عليه تلميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي، وبالأخص الوقوف على الحدود الذي يصل إليه الطّفل في رصيده اللّغوي سنة رغم التّربية في كلّ من رياض الأطفال والمدارس القرآنية كمؤسسة تربوية تحضيرية، وذلك من خلال الدّراسة الميدانية التي تتناول مجموعة أولى من الأطفال الّذين إلتحقوا بدور الرّياض، ومجموعة ثانية التحقت بالمدارس القرآنية وقضوا فترة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي الرسمي، للمقارنة فيما بينهم قصد التّحقق من مساهمة كل من المؤسستين في عملية التّحضير المدرسي، ومدى تأثيرهما في التّحصيل الدّراسي (نتائج جيّدة) لتلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي.

بذلك تتحدد نتائج هذه الدّراسة بالعينة المستخدمة فيها أي تلاميذ السّنة الثالثة من الطّور الأول من التّعليم الأساسي فقط وبإستخدام مجموعة تجريبية الأولى الّذين قضوا المرحلة التّحضيرية برياض الأطفال ومجموعة تجريبية ثانية الّذين قضوا المرحلة التّحضيرية بالمدارس القرآنية، ومجموعة ثالثة ضابطة التي لم تتلق أي تعليم تحضيري قبل الدّخول المدرسي. ولم يتعرض البحث لتلاميذ السّنة الأولى والثانية من الطور الأول، والنّتائج المتحصل عليها لا تمس إلا نتائج عينة البحث.

فروض الدّراسة :

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الذين التحقوا بدور الرياض وبالمدارس القرآنيه وبين درجات التلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

2 - التّحصيل الدّراسي لتلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي الّذين إلتحقوا بالرياض أكبر من أقرانهم الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية وهؤلاء بدورهم أكبر من الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

4 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الذين إلتحقوا بالرياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا للتّلاميذ الذين إلتحقوا بالرياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

مفاهيم الدّراسة :

① - مفهوم تلميذ الطور الأول من التّعليم الأساسي :

يشمل التعليم الأساسي التعليم النظامي على مرحلة أطوار، حيث يمنح لكل متعلم مدة ثلاث سنوات من التّعليم في كل طور.

تعتبر المدرسة الأساسية كلاً لا يتجزأ، فهي تكوّن وحدة عضوية تقدم تربية قاعدية مشتركة من السّنة الأولى إلى السّنة التّاسعة. أما برنامج التّعليم فهو موزع على تسع (09) سنوات دراسية متتالية إلى ثلاث (03) أطوار تشتمل كل واحدة مدة ثلاث سنوات وتنتهي كل مرحلة بالطّور، وتتم الدّراسة فيها تبعا للأطوار الآتية :

- **الطّور الأول (الطّور القاعدي) من السّنة الأولى إلى السّنة الثالثة** : إن الهدف الرئيسي لهذا الطور يتمثل في إكساب التلميذ وسائل التّعبير الأساسية (اللغة الوطنية والرياضيات) بالإضافة إلى الوسائل التّعبيرية الأخرى، كما يهدف إلى تنمية الرّوح الجماعية وذلك بإدراج المواد التّالية : التّربية الإسلامية والتّربية الإجتماعية.

- **الطّور الثاني (طور الإيقاظ) من السنة الرابعة إلى السنة السادسة** : يهدف هذا الطّور إلى تعضيد المكتسبات السابقة وإدراج أنشطة جديدة تتلاءم وسن الطّفل، (دراسة الوسط الطّبيعي والتكنولوجي والتّاريخ والجغرافيا) بالإضافة إلى تعلم لغة أجنبية أخرى.

- **الطّور الثالث (الطّور التّوجيهي) من السنة السابعة إلى السنة التّاسعة** : الذي يهدف إلى :

* تعضيد وتعميق المكتسبات السابقة.
* تجسيد المفاهيم والمعارف في إطار التّربية التكنولوجية.
* إدراج اللغة الأجنبية الثانية. **(وزارة التربية الوطنية. قسم التّعليم الأساسي)**.

إنّ المرحلة التي تهم بحثنا وتشملها دراستنا هي مرحلة الطّور الأول من التّعليم الأساسي والتّلاميذ المعنيون في هذه الدّراسة هم تلاميذ السنة الثالثة.

② - مفهوم التّحصيل الدّراسي :

1 - تعريف لغوي.

2 - تعريف عبد الرحمان عيسوي.

3 - تعريف السيّد خير الله.

4 - تعريف رمزية الغريب.

5 - التعريف الإجرائي للتّحصيل.

يعتبر مفهوم التّحصيل أنه من أكثر المفاهيم تناولا وتداولا في الأوساط الإنتاجية، المعرفية والزراعية والصّناعية. ولعلّ أهم الدّوائر العلميّة والعملية الأكثر استخداما لهذا المفهوم هي الدّائرة التّربوية التّعليمية. (محمد لجمل وآخرون، 1878).

«ولئن كان هدف التّربية في إطار المدرسة يتمثل في إعداد الفرد للتكيف مع المحيط الإجتماعي والتطور العلمي والتكنولوجي ليتماشى مع المستوى الحضاري الذي تعيشه المجتمعات في عصرنا، فهي تعمل أيضا على تحريك إمكانياته العقلية وميوله للإبتكار والإبداع. وعملية التّعليم الملائمة، هي التي تمكن المربي من تحقيق أغراض التّربية، وتمكن المتعلم من التّحصيل الجيّد، ويصبح ما استوعبه التّلميذ من معارف ومناشط تعليميّة قابلا للتخزين والإستحضار كلما دعت الضرورة ذلك، كما يصبح عاملا فعالا في بناء الحقائق وأساليب التّفكير الجيّد لدى التّلميذ. لذا فإن التّحصيل الجيد وكيفية حدوته ونتائجه، كانت كلها عوامل مثيره لإنتباه الباحثين والمربين».

(ناصر الدّين زبدي، أطروحة لنيل دكتوراه «الحلقة الثالثة»، 1986، ص 98، رسالة غير منشورة).

لقد تعددت الآراء حول تحديد مفهوم التّحصيل الدّراسي، فمنهم من حصره في النّتائج المدرسيه ومنهم مااعتبره ماأكتسبه التّلميذ من معارف وآراء. ولم يعد مفهوم

التّحصيل الدّراسي محصورا في كمية المعارف التي يتلقاها التّلميذ في مادة تعليمية ما بعد قياسها وإنما شمل عدة جوانب من شخصيته.

«التحصيل: حصل لغويا هي اكتساب العلوم والمعلومات..(التيراوي مسعود، 1964، ص 37).

«والتحصيل تطلق هذه اللفظة في علم النفس للدلالة عما أحرزه المرء وحصله أثناء التعلم والتدريب والامتحان والاختبار في تفوق أو مهارات أو معلومات، وتدل على الأداء في سلسلة مقيّسة من الاختبارات التربوية». (السعد رزوق، 1987، ص 47).

من خلال التعريف اللّغوي للتّحصيل نجده يدّل على ما حصّله الفرد من خلال عملية التّعلم والتّدريب والتّكرار، والتّحصيل يدل على أداء ويظهر في سلوك الفرد بعد إجراء الاختبار. إذن يقاس التّحصيل بواسطة الإمتحان والإختبار معبّر عنه بدرجات تدل على ما اكتسبه الفرد من كمية المعلومات.

يعرّف عبد الرحمان عيسوي، التّحصيل بقوله : «أنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يحصل عليها الفرد نتيجة التّدريب والمرور بخبرات سابقة سواء في المجال الدّراسي أو التّعليمي أو التّدريب المهني..(عبد الرحمان عيسوي، 1974، ص 129).

يقصد عبد الرحمان عيسوي من خلال تعريفه للتّحصيل مدى الاستيعاب المعرفي والأدائي (الحركي) للخبرات التي يمارسها الفرد أثناء عملية تعليميّة ما، فهو يركز على القياس الكمي من خلال استعماله كلمة مقدار المعرفة أو المهارة، فهو يقيس التّحصيل بمقياس كمي أي كمية ومقدار المعارف التي استوعبها الفرد بالمقارنة مع ما تلقاه من معارف لكنه غفل عن جوانب جوهرية في عملية التّعليم وهي نوعية الخبرة المحصلة وسرعة استيعابها و كميتها بالنسبة للمقرر ومدى التّغير الذي طرأ على سلوك المتعلم نتيجة لعملية تعليمية لأن التّلميذ أو الدّارس قد يحفظ المقرر حفظا ظهر عن قلب دون أن يكون واع أو أن يحدث تغير في آداءاته أو سلوكاته، دون أن يشير إلى المستوى الذي ينبغي تحقيقه والدّرجة المحددة مسبقا حتى يمكن

الحكم أنه حدث تحصيل دراسي، وهل أي مقدار للمعرفة مهما كان ضئيلا أو متوسطا أو كثيرا يمكن اعتباره تحصيلا؟ وهل يمكن لنا الحكم على قدرات التلميذ من خلال مقدار تحصيله؟

حاول التّعريف السّابق تحديد مفهوم التحصيل الدّراسي لكنه لم يحسم في مقدار المعرفة المحصّل عليها نتيجة التّدريب والتّكرار، بينما هناك عمليات تعليمية تربوية يتعلمها التّلميذ دون تدريب ويحصل على مقدار من المعرفة خاصة إذا كان على قدر كبير من الذّكاء وذو قدرات خاصة وتلقى رعاية واشراف مؤطر ذو كفاءة علمية وتربوية.

ويعرّف السيد خير الله في كتابه «بحوث نفسية تربوية» التّحصيل الدّراسي بقوله:« هو كل ما تقدمه المدرسة من تعليم مبرمج ويقاس في آخر السّنة عن طريق اختبارات تحريرية وشفوية ويعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التّلميذ في جميع المواد الدّراسية» (السيد خير الله، 1981، ص 17).

يشير السّيد خير الله» في تعريفه للتّحصيل الذي يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التّلميذ في جميع المواد الدّراسية أنه عبارة عن المعدل النهائي في آخر السنة [illegible] هذا التّحصيل بواسطة اختبارات فصلية والمجموع العام الذي يتحصل عليه التّلميذ في نهاية السنة في جميع المواد الدّراسية والذي يعبر عنه بالمعدّل السنوي يحدد مدى ماتعلمه خلال السنة وفقا للبرنامج وما تحصل عليه من درجات.

نلاحظ ان التّعريف السّابق حاول تحديد مفهوم التحصيل وعبر عنه بمجموع العام لدرجات التّلميذ في جميع المواد الدّراسية بعد قياسها عن طريق اختبارات، ومن ثم هي وسيلة لتصنيف التّلاميذ كأكفاء أو غير أكفاء أو لتصنيفهم كناجحين أو فاشلين.

كما تهدف إلى قياس ماتعلمه التّلاميذ من خلال الدّرجات المحصّل عليها في آخر السّنة.

تعرّف [illegible] التحصيل بأنه : «الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية أو مجموعة من المواد مقدرا بالدّرجات ضبطا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر السنة وغيرها. مما بيّن عليه الحكم بإنتقاله من صفّ دراسي إلى صفّ دراسي آخر». (**رمزية الغريب، 1970، ص 88**).

نلاحظ من خلال التّعريف أنّ التّحصيل هو تجسيد وإنجاز ماتعلمه واستوعبه التّلميذ في الواقع من نشاط تعليمي وأداء وتغير في السّلوك. ويعبّر عنه بالدّرجات بعد إجراء الامتحانات في آخر السنة ومن خلال نجاح التّلميذ يمكن إصدار الحكم عليه بالإنتقال من سنة تعليمية إلى سنة تعليمية أعلى تشترط توفر معلومات ومستوى محدد وتتطلب انجاز أحسن.

نلاحظ أنّ «رمزية الغريب» تتفق مع «السيّد خير الله» من خلال تعريفهما أن التحصيل يعبر عنه بالدّرجات في آخر السنة في المواد الدّراسية والذي يقدر بواسطة امتحانات واختبارات، والدّرجة التي يتحصل عليها التّلميذ في آخر السّنة تحدد ماتعلمه ومدى [illegible]

«تهدف الاختبارات التّحصيلية إلى قياس المستويات المعرفية للتّلاميذ وغيرهم من الأفراد في كل ميدان من ميادين المواد الدّراسية، وفي كل مجال من مجالات المعرفة البشرية». (**فؤاد البهي السيّد، 1994، ص 122**).

إذن الامتحانات التحصيلية تهدف إلى قياس ماحصله التلميذ في مادة ما او في مجموع مواد دراسية في آخر السنة والذي يعبّر عنه بالدّرجات، كما تهدف إلى مدى استوعابه للمعلومات وإنجازه عمليا ومهارته تطبيقيا. ويتجلى ذلك من خلال نجاحه او فشله في الامتحانات كما جاء في هذه التّعاريف.

وبإعتماد خلاصة التّحديدات السّابقة للتّحصيل توصلنا إلى التّعريف الإجرائي للتّحصيل كما يلي :« أنّ التّحصيل المدرسي هو مستوى الإنجاز لما اكتسبه التّلميذ من معلومات ومفاهيم ومهارات في مادة تعليمية ما وفي مجموع المواد التّعليمية في إطار برنامج مدرسي . ويمكن قياسه بواسطة إمتحانات فصلية التي تبدي لنا نتائج التّلميذ، كما يمكن ملاحظة ما تعلمه التّلميذ من خلال استخدامه لها».

الفصل الثاني

المضارع القرآنية

الفصل الثاني : المدارس القرآنية

I – لمحة تاريخية عن الكتاتيب القرآنية في صدر الإسلام.

II – لمحة تاريخية عن دور الكتاتيب إبان فترة الإحتلال الفرنسي في الجزائر.

III – الكتاتيب القرآنية في الجزائر حاليا.

1 - لمحة تاريخية عن الكتاتيب القرآنية في صدر الإسلام :

1 - 1 - مراكز التعليم الإسلامية.

1 - 1 - المسجد.

1 - 2 - الكتاب.

2 - توجيه النبي في الإسلام.

2 - 1 - مرحلة تعليم الصبيان.

3 - وصف حالة الدراسة في الكتاتيب.

4 - المعلم في التربية الإسلامية.

4 - 1 - آداب المعلم.

4 - 2 - شخصية المعلم وأثرها في المتعلم.

4 - 3 - واجبات وادوار المعلم.

5 - المناهج وطرق التعليم عند المسلمين.

1 - لمحة تاريخية عن الكتاتيب القرآنية في صدر الإسلام :

«إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم» (**سورة العلق، الآيات من 1 إلى 5**). كانت هذه [illegible] على العلم، نظرا لقيمة العلم في تحقيق السعادة في الدارين، لذلك حظي الإسلام من شأنه وحضّ على تعلمه وتعليمه، حيث قال رسول الله – ﷺ – : «لا خير فيمن كان من أمتي ليس بعالـــم ولا متعلم». (**صحيح البخاري، الجزء 4، 1992، ص 1**). كما بيّن أهمية العلم وطلبه ورفع منزلة العلماء، يقول الله تعالى في كتابه العزيز : «قل هل يستوي الّذين يعلمون والّذين لا يعلمون». (**سورة الزّمر، الآية : 9**). حضّ الإسلام على تعليم القرآن وتعلمه وبيّن ما في ذلك من المثوبة ترغيبا في تعلمه وتعليمه وجعل خير المسلمين من تعلّم القرآن وعلّمه، ففي صحيح البخاري «خيركم من تعلّم القرآن [illegible]». (**صحيح البخاري، الجزء الرابع، 1992، ص 19**).

لذلك عني سلف المسلمين بالقرآن عناية لم تعن مثلها أمة من الأمم بكتاب من كتبها، [illegible] عكفوا على قراءته وتدبره واستنباط شريعة حياتـــهم من توجيهاته، وحتى أننا نستطيع أن نقول إن القوم من سخروا حياتـــهم لدراسته وخصائص أسلوبه وإعجازه وقراءاته، وبنوا من رسم خطة لتدريسه ووضع أسسا وطرقا لمعلمه ولـــمتعلمه على حد سواء، فاستفادوا من ذلك العدد الهائل. (**ناصر بن سعد الرشيد، 1982، ص 85**).

قال الرّسول الكريـــم، صلى الله عليه وسلم : «إلزموا أولادكم وأحسنوا أدبـــهم» (**أبي حامد الغزالي، المجلد الثاني، 1994، ص 241**).

«لأن الأبناء أمانة وضعها الله بين يدي الآباء، وهم مسئولون عنها، فإن أحسنوا إليهم [illegible] كانت لهم المثوبة، وإن أساءوا تربيتهم [illegible]» (**السيّد سابق، 1988، ص 236**).

فعن ابن عمر رضي الله عنهما قال : سـمعت رسول الله – ﷺ – يقول :«كلكم راع وكلكم مسئول على رعيته». (**أبي حامد الغزالي، المجلد الثاني، 1994، ص 241**)

بـــما أن الطّفل هو عدة الأسرة ومستقبل أية أمة وأملها لذلك نـــجد الأمة الإسلامية تقوم بتعليم الصّغار حتى يكونوا خير خلف لـــخير سلف، فخصصت أماكن لتحفيظهم وتعليمهم كتاب الله فأسمت تلك الكتاتيب وأنيطت بـــها مهمة تعليم الصّبيان القرآن والتربية والكتابة، وبعض النحو والتربية والحساب. وكان الصّبيان يذهبون مع الصّبح إلى الكتّاب يـــحملون الألواح التي يكتبون عليها الآيات القرآنية التي يحفظونـــها. إن الـــمحور الذي يدور عليه التعليم في الكتّاب على يد الفقيه، هو حفظ القرآن وما يتصل به من معرفة للنّحو واللغة والأدب، وما يتصل بالتّعاليم الدّينية من عبادات كالصلاة وسائر الفروض الأخرى. وبذلك يمكن القول : إن الكتاتيب في هيئتها -التي أوشكت أن تندثر — كانت نواة التربية الإسلامية الصّحيحة مادام القائم على أمر التّعليم فيها فقيها في الدّين. (أحمد فؤاد الأهواني، 1975).

وكان حفظ القرآن أو حفظ ذلك القدر غير اليسير منه، كافيا في طبع الأبناء على التربية الإسلامية الصّحيحة. فالقرآن ديوان المسلمين، فيه جوهر العقيدة، وفيه تفصيل العبادات، وفيه إرشاد للسّلوك الفاضل والطّريق المستقيم. (أحمد فؤاد الأهواني، 1975، ص 12).

القرآن الكريم كتاب أنزله الله وحيا على الرسول محمد بن عبد الله — ﷺ — ليكون [illegible] تـــحريف. وقد بدلت الكتب وتعددت، أما القرآن فسيبقى واحدا «إنّا نحن نزّلنا الذّكر وإنّا له لحافظون». (سورة الحجر، الآية 9).

فالقرآن الكريم هو الكتاب الوحيد في تاريخ الإنسانية حتى اليوم، الذي يـــحفظه في كل جيل عشرات الملايين من النّاس، فيهم العربي وغير العربي من المسلمين. (عبد الحميد محمد الهاشمي، بدون تاريخ، ص 160).

والغرض من تعليم الصّبيان عند فقهاء أهل السّنة جميعهم هو معرفة الدّين علما وعملا. والقرآن هو أول العلوم التي يتعلمها الصّبي، لأن تعليم الولدان القرآن هو شعار من شعائر الدّين، أخذ به أهل الـــملّة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما سبق فيه إلى القلوب،

من رسوخ الإيمان، وصار القرآن أصل التّعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات، وسبب ذلك أن التّعلم في الصّغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده. وقد فرض الله تعالى على الأمة فرض كفاية حفظ القرآن وتعلمه وروايته على الوجه الذي نزل به، بمعنى أن يكون في كل عصر طائفة من الأمة تبلغ حدّ التواتر يقومون بتحمله وروايته على الوجه الذي نزل به، ويحفظونه من التّحريف والتّبديل، وأن يكون فيهم من يعرف أوجه القراءات والطّرق والكيفيات من أفواه الشّيوخ القارئين العالمين بأسرار القراءة، وصفات النّطق، طبقة عن طبقة إلى رسول الله صلّى الله عليه وسلّم. (ناصر بن سعد الرشيد، 1982).

والقرآن الكريم هو أهم العلوم التي يتعلمها الصّبي، يقول ابن خلدون :«إعلمْ ان تعليم الولْدان للقرآن شعار الدّين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسْبقُ فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض مُتُون الأحاديث وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصلُ بعدُ من الملكات وسبب ذلك أنّ التّعليم في الصّغر أشدُّ رسوخا وهو أصلٌ لما بعده لأن السّابقَ الأوّل للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه».

(المقدمة، 1984، ص 537).

للأطفال الصّغار، رغم ما يلاحظ من اختلاف بين مذاهب الأمصار الإسلامية في طرق تعليمه للصّبيان. يقول ابن خلدون:" فأمّا أهل المغرب فمذهبُهُم في الولدان الإقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذُهم أثناء الممارسة بالرّسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أنْ يحْذُقَ فيه أو ينقطعَ دونَهُ فيكون انقطاعُهُ في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة وهذا مذهب أهلِ الأمصار بالمغرب ومن تبعَهُمْ من قُرَى البَرْبَر أُمَم المغرب في ولدانهم إلى أن يجاوزُا حَدَّ البلوغ إلى

صبية وكذا في الكبير إذا رجع مدارسة القرآن بعد طائفة من عمره فهُمْ لذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه من سيوَاهُمْ.

[illegible] أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هُو وهذا هُو الذي يراعُونه في التعليم إلاّ أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأُسّه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلاً في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والتّرسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخطّ والكتاب ولا يختصُّ عنايتهم فيه بالخطّ أكثر من جميعها إلى أن يخرج الوَلَدُ من عمر البلوغ إلى الشبيبة. وقد شَدَا بعض الشيء في العربية والشعر والنظر بهما وبَرَّزَ في الخط والكتاب وتعلق بأذيال العلم على الجملة لو كان فيها سند لتعليم العلوم لكنّهم ينقطعون عن ذلك لإنقطاع الأول وفيه كفاية لمن أرشده الله تعالى واستعدادٌ إذا وُجِدَ المعلّم.

وأمّا أهل افريقيا فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها إلاّ أنّ عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبعٌ لذلك وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس واستقروا بتونس وعنهم أخذ ولدانهم بعد ذلك.

[illegible] منها والذي ينقل لنا أنّ عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد كما تُتَعَلّمُ سائر الصّنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان وإذا كتبوا لهم الألواح فخطٌّ قاصر عن الاجادة ومن أراد تَعَلُّمَ الخط فعلى قدر ما تسنَحُ له بعد ذلك من الهِمَّةِ في طلبه ويبتغيه من أهل صنعته». **(ابن خلدون، 1984، ص 537 و538)**.

1 - مراكز التّعليم الإسلامية :

اتخذ المسلمون المساجد والكتاتيب مراكزهم لتعليم صبيانهم القرآن ومبادئ الدين الإسلامي الحنيف.

1 - 1 - العلاقة :

لعبت المساجد دورا تربويا هاما في أول الدّعوة الإسلامية وكانت مركزا للحياة السّياسية والإجتماعية والثّقافية والدّينية، وكانت تقوم بوظائف متعددة من أهمها :

1 - أنها كانت دورا للعبادة والصلاة.

2 - أنها كانت مراكز تربويّة وثقافية حيث يلتقي بها العلماء لدراسة القرآن الكريم والفقه واللغة كما كانت أماكن للفتوى.

3 - أنها كانت تستخدم أيضا كمعاهد لتعليم النّاشئة أصول الدّين واللغة والأدب.

4 - كانت بمثابة مكان قضائي يجتمع فيه القضاة للفصل في الشكاوي والخصومات.

5 - كانت مراكز لتصريف شؤون الدّولة قبل إنشاء الدواوين الحكومية فكان النبيّ ﷺ يستقبل السفراء في المساجد ويدير شؤون الدّولة فيها.

6 - كان المسجد مكانا إعلاميا هاما فيه تذاع الأخبار الهامة التي تتعلق بالمصالح وفيه يتم التّجمع للحروب والغزوات.

ومن ثم اتسعت الدّراسة بالمساجد وتنوعت فشملت علوم الكلام والفقه والفلسفة والنّحو والأدب والتّاريخ والحساب والفلك والطّب والعلوم الطّبيعية. وكان الشيوخ والعلماء يقومون بالتّعليم في المساجد احتسابا لوجه الله وتحنبا للعنة التي أوجبها الإسلام على من أخفى علمه عن النّاس. (**محمد منير مرسي، 1983، ص 222**).

نلاحظ مما سبق إذن أن التّربية الإسلامية لم تكن تفرق بين العبادة بالصلاة، وبين العبادة بالتّعلم والتّعليم، ولذلك كان المسلمون طوال عصور الحضارة الإسلامية، يبنون الأبنية ويجعلونها مساجد للصلاة من ناحية ومدارس للعلم والتعلم من ناحية أخرى. ومع مرور الزّمن أقام المسلمون معاهد للتّعليم عير المساجد مثل الكتاتيب والمدارس،

والرباطات والزوايا، ولم تكن تلك المعاهد تختلف عن المساجد والجوامع إلاّ من حيث وجود مساكن للمعلمين والطلبة، أما ما عدا ذلك فإن المدرسة مسجد، والمسجد مدرسة، والرباط مدرسة وثكنة عسكرية، ومسجد للصلاة، والزاوية مدرسة ومسجد، وهكذا كان الرباط وثيقا بين الدّين والدّنيا، أو العبادة والتّعليم لعلوم الدّين والدّنيا في وقت واحد. (تركي رابح، 1982، ص 36).

وهكذا أصبحت المساجد مع مر العصور أماكن للعبادة ومعاهد للعلم والتّعليم في آن واحد.

ب - 2 - الكتّاب :

يقول ابن منظور في كتابه «لسان العرب» «الكتّاب» موضع تعليم الكتاب أي الكتابة وكان الكتّاب أحد مراكز التّعليم الإسلام ويقال أنه عرف في بلاد العرب قبل الإسلام على نطاق محدود وقد يطلق على الكتّاب أحيانا إسم مكتب، وكان الكتّاب عبارة عن مكان مسقف أو غرفة في منزل أو حجرة مجاورة للمسجد أو مدخلة أو خيمة من جملة خيام الحيّ في البادية (خيمة مؤدب) كما كان يعرف في تونس في شمال افريقية. (ملاخ منير سلطاني، 1983، ص 226).

وللكتّاب عدة أسماء، تختلف باختلاف المناطق والبلدان. ففي الجزائر العاصمة وتلمسان يسمي الكتّاب أو المدرسة القرآنية بَالْمْسِيدْ، أمّا عند بعض الرّيفيّين في التّل الجزائري وفي فاس والرباط فيسمى اَلْجَامَعْ. ويسمى اَلْشريعَة بقسنطينة ووهران والمغرب الأقصى بمناطق التّل، وعند بعض سكان الرّيف الجزائري والمغرب الأقصى كذلك. ويطلق عليه الرحّالة الجزائريون إسم اَلْمْعِيمْرَة. أما قبائل جرجة وعند ريفيو (جبالة) المغرب الأقصى فيسمى بِتمَعْمِرْتْ. آما تسميته بالمَحْضَرْ فنجدها في الصافي والأندلس إلى يومنا هذا». (*Encyclopedie de l'Islam Leiden et Brill. 1936, p 118*).

واختلف حجم الكتّاب من حجرة صغيرة إلى مكان واسع يتسع لأعداد كبيرة من التّلاميذ فقد روي ابن خلدون آن كتّاب آبي قاسم البلخي كان به ثلاثه آلاف تلميذ

وكان فسيحا جدا لدرجة أن البلخي كان يركب حمارا ليمرّ به على التلاميذ ويشرف على تعليمهم. وقد انتشرت الكتاتيب منذ القرن الأول الهجري في الأمصار الإسلامية، ويروي أن الكتاتيب أنشئت في مدينة القيروان منذ النصف الثاني من القرن الأول الهجري. وكان الهدف الأساسي من الكتّاب تحفيظ القرآن الكريم وتعليم القرآن والكتابة لأن حفظ القرآن لا يسهل إلا بتعليمها، وكان يشترط في تعليم القرآن حسن الترتيل وجودة القراءة. ولما كانت معرفة القرآن معرفة صحيحة تستلزم الإلمام بقواعد الإعراب كان معلّم الكتّاب يعلم تلاميذه عبارات النّحو واللغة، وأحيانا تدريس الحساب وأيام العرب وتواريخها. وكان الكتّاب يمثل بداية مراحل التّعليم ينتقل منه الصّبي إلى إكمال تعليمه في المسجد حيث يتوسع في طلب العلم. (**محمد منير مرسي، 1983، ص 227**).

2 تربية الطفل في الإسلام :

إن موضوع الطّفولة ورعايتها من أهم الموضوعات التي أولاها الإسلام عناية فائقة على أساس أن الطّفل لبنة في صرح المجتمع الصّغير وهو الأسرة، والأسرة لبنة في صرح المجتمع الكبير وهو الأمة. وكلاهما : المجتمع الصّغير، والمجتمع الكبير

«فالتربية هي عملية مستمرة أين التجربة الإنسانية تمرّ خلالها من شخص لآخر يأتي بعده. والتّعليم هو الذي يحدّد الطّريقة وكذا أسلوب التّلقين ودور المربّي كذلك. لذلك فالنظم والطّرق التّعليمية يجب أن تتلاءم مع تصرفات وقدرات المُرَبَّي (الطّفل)، عن طريق كل المراحل التي يمرّ بها». (***L'Islam et l'avenir, 1987, p 62***).

2 - 1 - مرحلة تعليم الصبيان :

وللصّبي سن يبدأ عندها في دخول الكتّاب، وسن ينتهي بعدها من التّعلم في ذلك المكان. يقول ابراهيم سلامة :"إن الطّفل بعد أن يتلقى التعليم في المنزل يذهب إلى الكتّاب

في السّابعة من عمره. والحديث المتبع عند المسلمين «علموا أولادكم الصلاة إذا كانوا بني سبع، واضربوهم عليها إذا كانوا بني عشر». أمّا السّن التي ينتهي عندها تعلم الصّبي في الكتاب فلم تذكر عند أحد. يكون أكثر الصّبية لم يكونوا يمكثون في الكتّاب حتى سن الإحتلام. وسبب ذلك أن أهم ما كان يركز عليه في عملية التّعليم هو حفظ القرآن. فإذا بدأ الصّبي تعلمه في سن السّادسة مثلا فإنه يحتاج إلى أربع سنوات أو خمس ليتم حفظ القرآن، وهو المعروف بالختمة. ولم يكن حفظ القرآن جميعه واجبا على كل الصّبيان، بل جرى العرف أنّ من أحب استظهار القرآن كله بقي مع المعلم، ومن أحب أن يترك الكتّاب قبل استكمال جميع القرآن، فله الحرية. وفي هذا الصدد قال القابسي :«وأما الصّبي عُلم حتى تدانى من الختمة فأراد الخروج من عند المعلم إلى معلم آخر أو إلى صنعة أو إلى ما أحب الإنتقال». لهذا نقول أن الصبي -في الأرجح- كان يبقى في الكتّاب حتى سن الثانية عشرة أو دون ذلك. فإذا اعتبرنا سن الإلتحاق بالكتّاب في المتوسط هي السّادسة، ومن الخروج هي الحادية عشرة، فإن هذه المرحلة من التّعليم كانت تشتغل خمس سنوات. ونبسط في إيجاز مراحل التّعليم عند المسلمين، ليتضح لنا مصائر الصّبيان، بعد الإنتهاء من الكتّاب. وقد تغيرت هذه المراحل مع تغير الحضارة الإسلامية، واختلاف العصور، [illegible] الكامل، الذي يعتبر تعليم الصّبيان فيه اللبنة الأولى.

أن التّعليم كان مرحلة تبتدئ بالكتّاب أو بالمعلمين الخاصين، وتنتهي بأن تكون حلقة بالمسجد، ومن الشائع عند المسلمين أيضا الرحلة في طلب العلم. ثم تطور التّعليم من حلقات المساجد الى مدارس منظمة، حبست عليها الأوقاف لضمان بقائها. وبدأ ذلك التّطور في القرن الرابع الهجري في زمن الفاطميين، وازدهرت المدارس في عصر الدّولة الأيوبية والمماليك. ثم تدهورت بعد ذلك، ويرى خليل طوطح أن التّعليم عند المسلمين خلال العصور الماضية كان يمرّ بالمراحل الآتية :

1 - المكتب أو الكتّاب.

2 – الجامع.

3 – مجلس العلم أو مجلس الأدب.

4 – المعهد أو الكلية. (أحمد فؤاد الأهواني، 1955).

فالكتاب هو المكان الرئيسي لتعليم الصّبيان القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم في جميع الأمصار الإسلامية حتى يتم الحفاظ عليه في الصدور عن طريق التّواتر عليه.

«فكان الصبيّ يبعث إلى الكتّاب منذ نعومة أظافره لحفظ القرآن طبقا لقوله – ﷺ –: «حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتاب والسباحة وأن لا يرزق إلا طيبا». رواه البيهقي.

(ابراهيم الدسوقي، 1982، ص 49).

3 – وصف حالة الدّراسة في الكتاتيب :

أحوال الدّراسة في الكتاتيب، واختيار الصّبيان، وتوزيع المنهج على اليوم المدرسي وبداية الصبيان، كل ذلك مستمد من الغاية من التعليم وطبيعة المنهج والحالة الاجتماعية. فالأسبوع الدّراسي يبدأ صباح السّبت، وينتهي عصر الخميس. ويمكن أن يكون يوم الجمعة بطوله يوم من أيام العطلة، فدراسة الصّبيان أحزاب من القرآن وتوزيعهم إياها على معلميهم في عشي الأربعاء وعشي الخميس إلى وقت الكتابة. وانصراف الأطفال من الكتاتيب عصر الثلاثاء، ثم بعودتهم بعد صلاة الظهر إلى الكتّاب، والخيار إلى العصر، ثم ينصرفون إلى يوم السبت يبكرون فيه إلى معلميهم. ومن هنا يتضح أن القابسي كان يعتبر الأسبوع وحدة تعليم، يراقب فيها المعلم أعمال الصّبيان، ويقف عند آخر الأسبوع وقفة قصيرة ليرى مبلغ ما حصلوا. ويدرس الصّبي خلال هذا الأسبوع القرآن والكتابة وسائر العلوم الأخرى المذكورة في المنهج، ويجري توزيع هذه العلوم على اليوم المدرسي حسب النظام الآتي :

1 – يدرس الصّبيان القرآن من أول النّهار في وقت مبكر حتى الضّحى.

2 – يتعلمون الكتابة من الضّحى إلى الظهر.

3 – ينصرف الصّبيان إلى بيوتهم لتناول الغداء ويعودون بعد صلاة الظهر.

4- تدرس بقية العلوم كالنّحو والعربية والشعر وأيام العرب والحساب، من بعد الظهر إلى آخر النّهار.

5- [illegible] يبدأ بدراسته القرآن، لأنه أهم العلوم، وأكثرها قيمة في المنهج، وهو المقصد [illegible] (أحمد فؤاد الأهواني، 1975، ص 157).

[illegible] مدة بقاء الطّفل في الكتّاب خمسة أعوام أو ستة على الأكثر وتكون في الغالب ابتداءا من السّنة الخامسة أو السّادسة من عمره إلى السنة العاشرة أو الحادية عشرة [illegible] يحفظ الطّفل خلالها القرآن كله أو بعضه عن ظهر قلب أو رواية واتقانا، ويتقن فنّي الكتابة والخط، ويلم بمبادئ العربية، ومبادئ الحساب الأولية. وطريقة التّعليم في الكتّاب هو أن يقرأ المعلم آية من القرآن ثم يرددها الطفل حتى يحفظها، فإذا تم له ذلك انتقل إلى آية أخرى سواها، أو يكتب الآيات المطلوبة في لوح من الخجر أو [illegible] العظام أو الجلود ثم يحفظها فإذا حفظها محاها في إحاطة ما يلقى به في مكان [illegible] الأرض. (محمد السعيد طلس، 1957، ص 74).

[illegible] يتميزون في تعليم القرآن الكريم للصّبية طريقة متميزة، تتناسب مع طبيعة هذا [illegible] العظيم، كما تتناسب مع مستويات الصّبية الفكرية، والتّعليمية وتتلخص هذه [illegible] الطريقة فيما يلي:

[illegible] المخارج.

2- ترديد الصّبية للسورة أو الآيات وراء المعلم عدة مرات حتى يتم الحفظ.

3- عندما يصبح الصّبية قادرين على القراءة فإن عملية التّرديد تبدأ في التّناقص إلى أن يتم الاستغناء عنها نهائيا، ولذلك، يقضي الصّبي قبل تعلم القراءة وقتا ليس بالقليل في حفظ عدة أجزاء من القرآن الكريم.

ولكنه بمجرد أن يستتب له أمر السّيطرة على فن القراءة، فإن وتيرة الحفظ لديه تزداد بسرعة، مما يحفزه على قضاء وقت إضافي لحفظ المزيد من القرآن، علاوة على الوقت الذي يخصصه له المعلم في الكتّاب. وتنبه علماء التّربية الإسلامية إلى أنّ «الإيقاع

جماعي، و«الترديد الجماعي» أثناء القراءة يحمسهم للتعلم ويدفعهم إليه، ومثل هذا الإيقاع الجماعي والترتيل يدعو إليه بصفة خاصة علماء تعليم اللغات جميعهم في مراحل التعليم الأولى، لأن الأطفال بطبيعتهم ميالون إلى الغناء الإيقاعي الذي يقومون به في أثناء اللهو واللعب والمرح. وهم يبدون بهجة ملحوظة حيث يقومون بإلقاء الأناشيد الجماعية في المدرسة. وتعتبر عملية ترتيل القرآن ضرورية لكونها تساعد على تهذيب الحروف أثناء القراءة حيث تكون الكلمات مجوّدة، متقنة المخارج والنّطق، وكل ذلك يساعد على فهم المعنى، هذا إلى جانب أن التّرتيل ضرورة لتعظيم القرآن الكريم. ويرى ابن سينا في أثر الجماعة على التّعليم : أن يكون التّعليم جميعا في المكتب لا على المؤدب الخاص لأن انفراد الصّبي الواحد بالمؤدب اجلب لنظرهما، ولان الصبيّ عن الصبيّ ألقن، وهو عنه آخذ وبه آنس، ووجود الصبي مع غيره من الصّبيان، أدعى إلى التّعلم والتّخرج، فإنه يباهي الصّبيان مرة، ويضبطهم مرة، ويأنف من القصور عن شأوهم مرة، ثم إنهم يتفاوتون، ويتعاونون الوزارة ويتكارمون، ويتعارضون الحقوق، وكل ذلك من المباراة والمباهاة، والمجالسة والمحاكاة، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم، وأنس لهم ومسرين لعاداتهم. والعادة أن يقرأ الصّبيان أحزابهم وهم جماعة، ويتبين الأمر بينهم، وعليه أن يأخذ بالرفق من كل واحد منهم، لأن اجتماعهم في القراءة ينشي من أمري

يعالجهم بإختبار كل واحد منهم على حدة فينصرفون إلى الجدّ. وفي ذلك يقول عبد المجيد وافي :«لقد كان الحفاظ والقراء — رضي الله عنهم — يتخذون أساليب تعددت لتعليم القرآن وحفظه، من ذلك ما أسلفنا خبره عن عمر بن الخطاب — رضي الله عنه — أنه أمر عامر بن عبد الله الخزاعي أن يكتب للغلمة في اللوح، ويلقن الفهم من غير كتب، فصار ذلك نهجا للمعلمين، ولما كان اللوح يختلف حجمه بإختلاف ما يكتب فيه من آيات، جعل المعلومات نصابا مخففا، ونصابا كبيرا،وكان النصاب المخفف خمس آيات أو عشر آيات على قدر ما يطيق الصّبي، ويستوعب قراءة و حفظا. (**ناصر بن سعد الرشيد، 1982، ص 120 و121**).

يرى كثير من علماء المسلمين منهم الغزالي وابن خلدون وغيرهما، أن التّعليم في الصّغر يكون أشد رسوخا كما أنه يكون أصلا لما بعده. وأشاروا إلى ضرورة التّدرج في تعليم الصّبي والبدء بالأشياء السهلة ثم الانتقال منها إلى ما هو أصعب ويطالبون المعلم بألا يخوض في العلم دفعة واحدة بل يتدرج مع مراعاة التّرتيب بالأهم. كما ينبغي عليه ألا يخوض في علم إلا بعد أن يستوفي ما قبله. فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض. (**محمد منير مرسي، 1983**).

لقد نادى المربون المسلمون أمثال «القابسي وابن سحنون» المعلمين بالرّفق مع الصّبيان، وإذا كان العفوّ مع المذنبين من الكبار محبوبا، أغرى الله به وحث عليه، فهو واجب مع الصّبيان لصغر سنهم وطيش أعمالهم، وضيق عقولهم، وقلة مداركهم، وعلى المعلم أن يلجأ مع الصّبيان الذين يرتكبون الذنوب إلى الرّفق.(**ناصر بن سعد الرشيد، 1982، ص 121**).

يقول ابن سحنون: وإذا تعمّد الصّبي فعلا لا يوبخ ولا يكاشف بما أقدم عليه بل يتغافل عنه تغافل من لا يخبر بباله أنه قد تجاسر على مثله ولا هم ولا سيما إن ستره الصّبي واجتهد في ذلك إكراما لما فعله عن النّاس، لأن من الاعتبارات الإسلامية النهامة في معاملة الصّبي أمر الرسول ﷺ المعلم أن يرفق بتلاميذه ولا يتشدد معهم ومن حسن

الذي يرتكبه الصّبي يعفى عنه والثاني يعتب عليه عتابا غير مباشر كأن يقال له إن فعل كذا وكذا قبيح والثالث يعاتب مباشرا، فإذا عاد إلى ذلك ضرب ضربا خفيفا، فإذا استعمل المعلم هذه الطّرق ولم ينتبه الصّبي فعليه أن يتركه مدة ثم يعود إليه بنفس الطّرق.

(**محمد منير مرسي، 1983، ص 154**).

لقد نصح المربون الإسلاميون المعلم بالرّفق في معاملة الصّبية نظرا لصغر سنهم لأن الشّدة مضرة بهم. يقول ابن خلدون :« إن إرهاق الجسد في التّعليم يضر بالمتعلم لا سيما في أصاغر الولد لأن ما كان مرباه بالعنف والقهر من المتعلمين ذهب نشاط نفسه ودعاه ذلك إلى الكسل وحمل على الكذب والتظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط

الأيدي بالقهر عليه وربما صارت له عادة وخلقا فتفسد معاني الإنسانية عنه وتكسل نفسه عن اكتساب الفضائل واخلق الجميل». (**محمد منير مرسي، 1983، ص 153**). ويتفق التربويون المسلمون على ضرورة مدح الصبي وتشجيعه عند ما يظهر أي شيء يستحق المدح وذلك تشجيعا له. يقول ابن مسكويه: «ويمدح الصبي بكل ما يظهر فيه من خلق جميل وفعل حسن يكرم عليه». (**محمد منير مرسي، 1983، ص 155**).

وإن القابسي يفرض العقوبة على الصّبيان، ويبيّن حدودها، ويفصل مراتبها كما هو مقرر في الإسلام، مما هو ثابت في كلام الله وأحاديث الرسول – ﷺ – فإذا لم تفلح العقوبة السّابقة المتمثلة في النّصح والإخافة، يستخدم المعلم العقوبة البدنية بالضرب الخفيف وهذا لمنفعة الصبي. إن إقرار المربين المسلمين لعقوبة الضرب لم تكن غاية في حدّ ذاتها وإنما الهدف منها هو تحقيق غاية تربوية لذلك نجدهم اشترطوا لها شروطا قد لا نجدها تتوفر في أي نظام تربوي آخر، منها :

1 – لا يجوز ضرب الأطفال قبل العاشرة لقوله تعالى :«واضربوهم لعشر».

2 – لا يجوز ضرب الطلاب الذين تقدمت أعمارهم.

3 – ألا يوقع المعلم الضرب لذنب وللضّرورة القصوى ولا يكثر فيه.

4 – أن يكون العقاب على قدر الذنب لا يتشفى.

5 – أن يكون الضّرب بعد [illegible] ذلك.

6 – أن يقوم المعلم بالضّرب بنفسه ولا يوكله لواحد من الصّبيان.

7 – أن يكون الضّرب على الرّجلين ويتجنب الضّرب على الوجه والرأس أو الأماكن الحساسة من الجسم.

8 – أن تكون آلة الضّرب هي الدرة أو الفلقة، ويجب أن يكون عود الدرة رطبا مأمونا.

(**محمد منير مرسي، 1983، ص 157**).

ومن هنا نرى أن السلف الصالح قد أخذ الوظيفة التّربوية للعقوبة والتّشجيع بعين الإعتبار، فكانت لهما الأهمية والدّور في تربية النّشء وتعليمهم، حيث كانوا يعاقبون

تتمثل في حال التباطؤ في الإقبال على الحفظ أو كثرة الخطأ في الحفظ أو الكتابة أو القراءة. كما كانوا يكافئون الصبي ويمدحونه حين يتم حفظ القرآن الكريم كله أو بعضه أو حين يقوم بأفعال حميدة، تشجيعا له من هذا تنبههم بأن الزميل الأول من بين أقرانه سوف يقوم بأفعال أخرى تشجيعا له من هذا تنبههم بأن الزميل الأول من بين أقرانه سوف يقوم بأفعال أخرى وأثرها في نفسية الطفل وتربيته. كما تنبه علماء التربية الإسلامية إلى أهمية عدد التلاميذ في الكتاب وتأثير ذلك على الإستيعاب والتحصيل لديهم من جهة وأداء المعلم لمهمته حتى تكون الإفادة بدرجة كبيرة من جهة ثانية. وفي هذا الصدد يقول ابن عبدون :«ويجب على المؤدب ألا يكثر من الصبيان فإنه لن يستطيع أن يعلمهم شيئا على ما ينبغي». (**ناصر بن سعد الرشيد، 1982، ص 124**).

كما حرص هؤلاء العلماء على ضرورة تعليم القران في زمن الشبيبة لان ذلك افضل فيختلط بلحمهم ودمهم طبقا لقول أبي هريرة :« من تعلم القرآن في شبيبته اختلط بلحمه ودمه ومن تعلمه في كبره وهو يتفلت منه ولا يحكمه فله أجره مرتين». (**أحمد بهاء الدين الأهواني، 1955، ص 183**).

أما ابن سينا فيربط ذلك باشتداد مفاصل الصبي واستواء بنائه واستعداده للتلقين، حيث يقول :«فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لمبانه وتهيأ للتلقين، أخذ في تعلم القرآن وصور له حروف الهجاء، ولقن معالم الدين، وإذا بلغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ [illegible] **الأهواني، 1955، ص 183**).

وقد نبه الفقهاء على وجوب الراحة في التعليم وأثر ذلك في الصبي، كما قال الأنباسي: «وإلا كان متسببا في موت قلبه، وإبطال ذكائه، وتنغيص عيشه حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه وأسا». (**أحمد الأهواني، 1955، ص 183**).

4 - المعلم في التربية الإسلامية :

يحتل المعلم مربي الأجيال مكانة رئيسية في التربية الإسلامية وسائر المذاهب التربوية الأخرى اقتداء بسيد الخلق — ﷺ — معلم هذه الأمة حيث قال :«إنما بعثت

علما». فالمعلم عنصر رئيسي وهو أحد الأركان الرئيسية للعملية التّعليمية ولذلك وجب المربون المسلمون أن يؤخذ العلم من شيخ لا من كتاب. وهكذا يؤكد المربون على أهمية تلقي العلم من المعلم مباشرة حيث يقول ابن سينا يطهر ويطيب معرفتهم وأخلاقهم وما يتحلون به من الفضائل تارة عملا وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتّلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا، فعلى قدر كثرة الشيوخ تكون الملكات ورسوخها». (محمد منير مرسي، 1983، ص 175).

- آداب المتعلم:

نظر المسلمون على المعلم على أنه رجل علم وأدب يفيد بأدبه كما يفيد بعلمه. وذلك لأن المتعلم الصّغير يتأسى به ويأخذ من طباعه وأدبه فأكدوا على حسن سلوك المعلم وأدبه وكثرو من تأكيدهم على علمه. ولخص لنا ابن سينا الصّفات اللازمة في المعلم وخاصة معلم القرآن فيقول :«لا بد أن يكون عاقلا، فاضلا، خيرا، بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصّبيان، وقورا رزينا، بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل ... ليس بمهمل لجنحة الصبيان». (ناصر بن صالح الرشيد، 1982، ص 8).

لقد خص معلم القرآن بسمة خاصة التّحلي بهذه الصّفات ليغرسها في صبيانه الّذين يدرسون في كتّابه. إن حساسية المكانة التي يحتلها المعلم في العملية التّربوية تكمن في خطورة وأهمية العملية التي يقوم بـها في حدّ ذاتـها وأعنـي بـها عملية التّعليم. «فالتّعليم هو أشرف المهن، نطلب أن يكون المعلم شريفا، وذو ثقة، ويعرف القرآن عن ظهر قلب، ويكتب جيّدا ويعرف الجبر (الحساب)، من الأحسن أن يكون متزوجا ويجب أن يكون لطيفا مع الأطفال الصّغار، ويعلّمهم اولا السور الصغيرة من القران حتى يتسنى لهم معرفة الحروف الهجائية، ثم الأدوات التّقليدية للإيـمان، ثم عناصر الجبر (الحساب)، وكل مايقرر أنه جيّدا لتعليم الحرف». (G. Von Grune Baum, 1962, p 239).

4 - 2 - شخصية المعلم وأثرها في المتعلم :

شخصية المعلم لها أثر عظيم في عقول التّلاميذ ونفوسهم، إذ يتأثرون به في تلك السّن الصّغيرة بحضوره ومظهره وحركاته وسكناته، وإشاراته وإيماءاته، وألفاظه التي تصدر عنه، وأسلوبه الخاص الذي تبدو منه. والطّفل أشد تأثرا بغيره من النّاس، وأسرع في اكتساب الكلام وتحركاته وانتقاضها عن الذين يتصل بهم من الكبار الذين تحت عطفهم، وصلب عودهم، وأصبحوا أقدر على التّمييز والنقد والإختيار. والوقت الذي يقضيه الطّفل في الكتاب يستغرق معظم النّهار، فهو يذهب إليه مع الصّباح الباكر، ولا ينصرف إلاّ آخر اليوم. فالصّبي يتصل بالمعلم، إلى جانب صلته بغيره من الصّبيان، أكثر من صلته بآبائه وأهله. ومن الطبيعي أن يكون تأثير المعلم في نفوس الصبيان أقوى وأشدّ وأعمق من تأثير أهله، فهو الذي يقدم إليهم الغذاء العقلي والدّيني، وهو الذي يطبعهم على [illegible] ويثبت فيهم آداب السلوك، وما يترتب على ذلك من [illegible] يسيرون في الحياة وفق آرائه التي يلقنهم عليها في صباهم، ويصحب عليهم أن [illegible] عنها. وهذا يبين تأثير الصّبيان بشخصية المعلمين ما وراء الملاحظ من كلام عطية بن أبي عطية لابنه وهب ولده حيث قال له: «ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بنيّ إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما [illegible]

ومن مفاخر المسلمين أنهم أدركوا أن العلم وحده لا يكفي ليكون سلاح المعلم، وعرفوا أن لا بد من أن يضاف إلى المعلم فن التربية، ليتمكن المدرس من دراسة نفسية الطّفل، والنّزول إلى مستواه، وخلق إتصال عاطفي معه، ليكون ذلك جسرا يوصل من خلاله العلم إلى عقل التّلميذ. وفي هذا المجال يقول ابن عبدون: «التّعليم صناعة تحتاج إلى معرفة ودربة ولطف، فإنه كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج إلى سياسة ولطف وتأنيس حتى يرتاض ويقبل التّعليم». (أحمد شلبي، 1960، ص 174).

إن الدّولة لم تكن تشرف في صدر الملة الاسلامية على المعلمين وكتاتيبهم وإنما كانت الرقابة متروكة لدّين المعلم ووجدانه وخلقه، وقد كان النّاس خلال تلك الفترة يخافون

الله غيراقبين أنفسهم، وكان كثيرا من المعلمين والمربين يعلّمون وهم لا يبغون من التّعليم إلا الإحتسباب وطلب الثواب. (محمد أسعد طلس، 1957، ص 70).

ومع ظهور الحياة في المجتمع الإسلامي بدأ تدخل الحكومات في التعليم عندما اقترح القائمون بالأمر بوضوع معين يلزمون، أو عندما شيدت الحكومات معاهد تعليمية فعينت لها المدرسين ونظمت لها الأجور. (أحمد شلبي، 1960، ص 177).

4 3 - واجبات وأدوار المعلم :

اشترط علماء التربية الإسلامية أمثال القابسي وابن سحنون في معلمي الكتاتيب شروط عديدة أهمها :

- أن يكون تقيا ورعا قائما بفروض دينه.

– أن يكون على معرفة بأصول دينه.

– أن يكون [illegible] ولا يجيد توصيله لعقول الآخرين.

– [illegible] يكون كما قال الله تعالى :«أتأمرون الناس بالبرّ وتنسون أنفسكم».

– [illegible] في التعهد بأحوالهم لقوله – ﷺ – «إنما [illegible]

– أن يستعلم أسماء طلبته وحاضري مجلسه وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم.

– أن يكون رفيقا بتلاميذه وألا يعنف متعلما ويحقر ناشئا ولا يستضعر مبتدئا لقوله ﷺ :«علموا ولا تعنفوا، فإن المعلم خير من المعنف».

– أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق.

– أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه.

– أن يكون عادلا بين تلاميذه وأن يعاملهم معاملة سواء دون اعتبار للمكانة الاجتماعية أو الجاه أو السلطان. قال رسول الله – ﷺ – :«أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه

الأمة فلم يعلمهم بالسوية لتقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين».

[illegible] أوسع الناس صدرا وأحلمهم [illegible] وأحسنهم أخلاقا لأن المعلمين منهم يخالطون أخلائهم ويخاطبون غيرهم. (ملحم الير بوعلي 1983، ص 181).

إن الشخص المتصف بهذه الشروط بالإضافة إلى الذكر – والتي قد لا يشترط توفرها في غير المعلم – تجعله يدرك ما للمكانة الهامة والخطيرة التي يحتلها المعلم في التّربية الإسلامية. فهو يحكمه ضمير الدّائم بالصّغار يأخذون عنه علمه ويتأثرون بسلوكه، يشترط فيه أن يكون على قدر كبير من العلم والأدب والتّدين وحسن الخلق.

5 المناهج وطرق التّعليم عند المسلمين :

[illegible]

أ- [illegible] الدّين

ب- [illegible] الاجتماعيا في [illegible]

ج- [illegible] المواهب الفردية على [illegible]

د- [illegible] الفرد للحياة الاجتماعية

[illegible] الوظائف كلها ترمي إلى نتيجة واحدة هي إعداد الفرد للحياة لاجتماعية. فاذا [illegible] نظرة سريعة على المنهج الذي وضعه القابسي لتعليم الصبيان نجد انه متاثر بالبيئة الاجتماعية للمسلمين في ذلك العصر، وأنه يهيء الصّبيان للحياة الاجتماعية المستقبلية، وذلك ببيان قيمة العلوم الواجب معرفتها من طرف الصبيان، وإبراز وجه أهميتها وضرورتها في عقولهم، ثم تنمية المواهب الفردية التي تلائم المطالب الاجتماعية. [illegible] الاجتماعية في عصر [illegible] الدّراسي عنده يدور حول محور الدّين، ويهيء الصّبيان لهذه الحياة الدّينية. وينقسم المنهج الذي ذكره القابسي إلى قسمين : إجباري واختياري. فالعلوم الإجبارية هي القرآن والصلاة، والدعاء، وبعض [illegible] والعربية والقراءة والكتابة والعلوم الإختيارية هي الحساب، وجميع النحو والعربية، والشعر وأيام العرب وأخبارها.

المنهج المتبع في القرن الرابع الهجري هو الذي كان متبعا في القرن الثالث أيضا كما جاء في كتب محمد بن سحنون. ولا حاجة بنا إلى بيان أن المنهج على هذا النحو الذي كان متبعا في الكتاتيب الإسلامية منذ نشأتها ... ما زال متبعا إلى عهد قريب في الكتاتيب في شتى الأقطار الإسلامية، بل نستطيع أن نقرر بأنا وجدنا كتابا في القطر الإسلامي أن ما يدرس الصبيان في هذا الكتاب لا يختلف اليوم عما كان يدرس منذ ألف عام. أما الخلاف الذي ذكره ابن خلدون في طريقة التعليم فهو خلاف في الظاهر لا الجوهر. فبعض الأقطار كان يقدم تعليم الخط على تعليم القرآن، والبعض الآخر كان يبدأ بتحفيظ القرآن، يصحبه تعليم الخط أو يتأخر عنه قليلا. أما الجوهر الثابت الذي لم يلحقه التغيير منذ ظهور الكتاتيب حتى عصور متأخرة، بل حتى العصر الحاضر، فهو تعليم القرآن والصلاة، وما يصحب ذلك من معرفة القراءة والكتابة وبعض الحساب والعربية. (الأعمى وإخوانه الإخوان 1955 ص 158 و159)

II – لمحة تاريخية عن دور الكتاتيب إبان فترة الإحتلال الفرنسي في الجزائر :

1 – لمحة تاريخيه عن الكتاتيب القرانية في الجزائر.

2 – سياسة التّعليم.

3 – المناهج.

4 – المعلّم.

4 – 1 – شخصية المعلّم.

4 – 2 – صفات المربي المثلى وشروطه.

4 – 3 – أدوات المعلّم.

4 – 4 – أجرة المعلّم.

5 – التعليم العربي "الحر" وتمويله.

6 – الخطوط العامة لسياسة فرنسا الإستعمارية في الجزائر (1830 – 1962).

II – لمحة تاريخية عن دور الكتاتيب إبان فترة الإحتلال الفرنسي في الجزائر

1 – لمحة تاريخية عن الكتاتيب القرآنية في الجزائر :

يعد الكتاب من أقدم المراكز التربية والتعليم في الإسلام حيث كان يتعلم ويحفظ فيه الصّبيان القرآن الكريم وتجويده إضافة إلى مبادئ القراءة والكتابة وبعض الحساب. وكانت الكتّاتيب القرآنية منتشرة انتشارا كبيرا بحيث كان لا يخلو منها حيّ من الأحياء والمدن، ولا قرية من القرى في الأرياف وإليها يعود فضل كبير في المحافظة على القرآن الكريم خلال فترة الإحتلال الطويله **(1830 - 1962)**. ويقدر بعض الباحثين عدد الكتاتيب خلال مرحلة الدراسة بنحو عشرة الاف كتاب، وهي منتشرة بكثرة في الرّيف وفي المدن على حدّ سواء بحيث قد نجد في الحيّ الواحد عددا من الكتاتيب متفرقة على [illegible] (229 ص 1981).

[illegible] التعليم الفرنسي حسب شهادة «بنسمي» *Bonnesier de saint ARNAUD* في سنة 1836. التعليم [illegible] في سنة 1830 في السّابق كان أكثر انتشارا في الجزائر [illegible] وكانت [illegible] في أكثر مدنه في معظم المدن والقرى، وحسب [illegible] الكتاتيب ومن 7 إلى 800 يزاولون دراسة العلوم والحقوق، لكن شيئا فشيئا بدأت هذه المدارس تزول في الجزائر العاصمة وحدها كان للمدارس بها كبيرا في سنة 1833. ففي الجزائر العاصمة نفسها تحسب 80 مدرسة ابتدائية (مْسِيدْ) أين يعلّم الأولاد. أما عدد التّلاميذ فقدر حوالى **20%** من شباب الأرياف أي حوالي **1200** تلميذ. أمّا المدارس الثانوية أو "اَلْمَدْرَسَة"، عموما هي ملحقة تابعة للمسجد، حيث يعلم بها الأدب والحقوق والفلسفة والشريعة. وفي نهاية المرحلة، الطّفل يستطيع الإلتحاق بالزاوية أو بملحقة لمسجد. وكان عدد الزّوايا **(7)** في المتيجة وحدها، واحدة بشرشال، وعدد منها في مازونة، كذلك **10** زوايا في منطقة القبائل التي تشتغل بإستمرار. لكن بعد ذلك

بدأت تزول شيئا فشيئا. وفي عام 1840 م، لم يبق في الجزائر العاصمة إلا مدرسة واحدة و24 كتّاب (مسيد) و400 تلميذ فقط. أمّا لجنة التحقيق لسنة 1847 التي كان يترأسها Alexis de Tocqueville فقد عبّرت عن تخوفها من التكوين الذي تقدمه هذه المدارس وأعلنت بأنها مدارس للتعصب والتطرف، أي بمعنى أنها مراكز تشجع على الجهالة وأكثر بربرية منه فرنسا لا يعرفها». (Claude Collot, 1987, p 214).

والكتّاب كان يطلق عليه، ولا سيما في العاصمة اسم «مسيد» وهو إسم بدون شك محرّف من تصغير كلمة مسجد. ذلك أن "الكتّاب" المخصص عادة لتحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ القراءة والكتابة للأطفال، في الغالب هو عبارة عن حجرة أو دكان في الأصل أو جناح في مسجد، بل ان بعض الواقفين كان يكتفي بفتح غرفة في منزله على الشارع ويجعلها كتّابا للأطفال. (أبو القاسم سعد الله، 1981، ص 277).

ج – تعميم التعليم:

للأولياء دور مزدوج على إرسال أبنائهم إلى الكتّاب وتعليم المبادئ الأساسية وحفظ القرآن. وكان الباعث لتعليمه هو الدّين، فحفظ القرآن الكريم عمدة التعليم الإبتدائي، وبداية [illegible] عمدة التّعليم الثانوي والعالي أيضا. ولم يكن تعليم القراءة والكتابة إلّا وسيلة لحفظ القرآن، كما أن تعلم بعض العلوم العملية في الحساب يهدف أيضا إلى غرض ديني بالدّرجة الأولى وهو معرفة الفرائض وقسمة التركات بين الورثة. (أبو القاسم سعد الله، 1981، ص 317).

3 – المناهج:

كانت طريقة التعليم في الكتّاب بسيطة، فالمعلم يجلس في صدر الكتّاب متربعا على حصير أو نحوه، مسندا ظهره على الجدار، مرتديا عمامة وجبة وفوقها أحيانا برنس، وبيده عصا طويلة تصل على أبعد تلميذ عند الحاجة، وكان يلتف حوله بعفوية وبيسرة يراقب حركات التلاميذ وأدائهم لواجبهم، وعندما يحين وقت الإملاء

من تمرير الطّين عليها، كتب درسان (آيات من القرآن الكريم). فعلى الوجه الأول درس الأمس، وعلى الوجه الثاني درس اليوم، وإذا حفظ التلميذ درس الأمس واستظهره على المؤدب أجاز له محوه وكتابة درس جديد، وبذلك يحل درس اليوم محل درس الأمس، وهكذا إلى أن يأتي التلميذ على القرآن كله كتابة وحفظا، وكان كل تلميذ يمسك بلوحته بيديه اما من جانبيها وإما من خيط مثبت في أعلى وسطها، وهو في جلسته

يكتبون ألواحهم بالمحابر، ولم يكن الأطفال في هذه المرحلة يستعملون الورق للكتابة. ويذهب التلاميذ إلى الكتاب مرتين في اليوم، صباحا ومساء، وفي مرة يبقون في الكتّاب حوالي ساعتين، وتكون العادة أن الجلسة الصباحية هي المهمة لأن الإستظهار والمحوّ والكتابة من جديد تتم خلالها.

فالتلميذ يغدو صباحا عند طلوع الشمس صافي الذّهن فيأخذ لوحته ويقرأ فيها لبعض الوقت ويستظهر درسه بنفسه أو بمعاونة زميله، فإذا وثق من أنه قد حفظ الدرس تقدم من المؤدب واستظهره (أو عرضه كما يقال في بعض الجهات) عليه، فإذا شعر المؤدب أن التلميذ قد تمكن من الحفظ أذن له بمحوّه، ويذهب الأطفال الواحد بعد الآخر لمحوّ

[illegible] في الشمس والهواء أو [illegible] ثم يعودون بها مصقولة جافة يجلسون بالقرب من المؤدب في غير نظام ويكتبون [illegible] الآية الموجودة في درس الأمس [illegible] ثم يسمعون المؤدب [illegible] الآية [illegible] [illegible] التلميذ إلى أن يشير على التلميذ [illegible] على مستوى [illegible] وأحيانا يتوقف التلميذ [illegible] بالكتابة على الأخر اللوحة، وعندما ينتهي التلميذ من مرحلة الإملاء يتراجع ويأخذ مكانه في الحلقة ويشرع في قراءة الدرس [illegible] فإذا انتهى الجميع من الكتابة [illegible] المؤدب يكون الوقت الصباحي قد أوشك على الإنقضاء ثم يبقى التلاميذ في انتظار الإشارة من المؤدب بالسراح، وذلك بضرب الحائط بالعصا مرتين او ثلاثا، اما جلسة المساء فهي في الغالب لمجرد القراءة، بالطريقة التي وصفناها، في الدرس [illegible] استعدادا لإستظهاره [illegible] في [illegible] التالي [illegible] أما العطلة فقد كانت [illegible] الثلاثاء [illegible].

[illegible]

[illegible] الحلقة [illegible] حتى لا [illegible]

[illegible] التلاميذ [illegible] الكتّاب وانقطاعهم مؤقتا أو دائما عن التّعليم في هذه المرحلة.

[illegible] من المؤلفين قد أشاد بالطريقة البيداغوجية الجيدة التي كانت متبعة في [illegible] التعليم فالعصا أساسا كانت تستعمل لإبقاء النظام وطلب الإنتباه وليست للعقوبة. وكانت العلاقة جيّدة بين التّلميذ والمؤدب، وهي تقوم على مبدأ احترام الصّغير للكبير القائم عليه المجتمع كله، وعلى مبدأ آخر وهو احترام حفظة القرآن ورجال العلم من طرف الجميع أيضا. وكان الآباء ينقلون بالتّقاليد، هذين المبدئين للأبناء، وتظل هذه العلاقة بين التّلميذ والمؤدب محفوظة حتى عندما يصبح التّلميذ رجلا مسؤولا فهو دائما ينظر إلى مؤدبه (أو شيخه) نظرة احترام. ويعتمد التّعليم الإبتدائي على الحفظ،

يتعلم التلميذ الخط ويجوده. (**أبو القاسم سعد الله، 1981**).

4- المعلم:

- 1 شخصية المعلم:

المعلم الذي نصب نفسه لتربية الأجيال المتعاقبة ينبغي أن يكون في المستوى اللائق به، فإن الأطفال الذين يتعلمون عليه يتأثرون بمظهره وشكله، وحركاته وسكناته،

ويخضعه الذكر بعشر بين حبياته. (الطالب عبد الوهاب بن الشيخ

قال تعالى: ﴿ما كان لبشر أن يؤتيه الله الكتاب والحكم والنبوة ثم يقول للناس كونوا عبادا لي من دون الله ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون﴾

(سورة آل عمران، **الآية** : 79).

لقد أشار القرآن الكريم إلى دور المعلمين من الأنبياء وأتباعهم والى أن وظيفتهم الأساسية دراسة العلم الإلهي وتعليمه.

ولكي يحقق المعلم اليوم وظيفته التي كلف الله بـــها الرسل واتباعهم يجب أن يتصف بصفات أهمها :

[illegible] في الآية 79 من سورة آل عمران [illegible] أي تنتابون إلى الرّب جل جلاله بطاعتكم إياه، وعبوديتكم له [illegible] مستهدف من [illegible] بطاعة الله ويستمرون عليه في كل [illegible] لا يمكن للمعلم أن يحقق هدف التّربية الإسلامية، لأن [illegible]

راينا يجب ان تعم نظرتنا إلى الكون وأعمالنا كلها في الحياة وتفكيرنا كله.

2 - أن يكون [illegible] هدفه من ذلك هو ابتغاء مرضاة الرّبانية وكمالها، أي لا يقصد [illegible] وسمعة [illegible] واطلاعه إلاّ مرضاة الله، والوصول إلى الحق، وإحقاق الحق في [illegible] عقول المتعلمين وجعلهم أتباعا له.

3 - أن يكون حريصا على معاناة التّعليم وتقريب المعلومات إلى أذهان الطّلاب، لأن ذلك [illegible] في التّقرب إلى الله.

[illegible] المعلم للطلاب في [illegible] التي [illegible]

[illegible]

لا [illegible] التي يمتلكها معلم الكتاب تتطلب [illegible] قليلة جدا نتحدث عنها فيما يلي :

[illegible] يمتلكه المعلم بالكتاب أو الشراء أو الوراثة أو [illegible] الخاصة التي يملكها

2 - مصحف كامل يرجع إليه عند الحاجة للتحقيق من بعض الكلمات، أو الاستدلال على صحة ما قاله واملاه على طلابه.

3 - محبرة مليئة بالصّمغ مهيأة للكتابة في كل حين، على أن تكون كبيرة، نظيفة تتوفر على كل الشروط المطلوبة في محابر الكتّاب، حتى يقتدي الطلاب بـــها في صنع وتحضير محابرهم على ذلك النّسق.

[illegible] أو مجموعة أقلام [illegible] عويلة نظيفة خشنة البري.

[illegible] مجموعة كتب صغيرة في [illegible] والعبادات والمدائح والأحكام.

[illegible] في كتابه [illegible] ويلقنهم [illegible]

[illegible] ويكون [illegible] السند. كما يمكن أن يكون من غير [illegible]

[illegible] من القضبان [illegible] من ذلك أو مطاطا للتأديب.

8 - بعض الأواني للأكل والشرب. وقد ظهرت السبورة والطباشير في الأعوام الأخيرة.

([illegible] الرباط، [illegible] 1983، ص 34).

يقول أحمد شلبي: «كان الرسول - ﷺ - يحاول إلى أتباعه ايقرأهم القرآن ويشرح لهم ما قد يغمض عليهم منه، ويستنبط أحكام الدين من آياته. وكان الرسول - ﷺ [illegible] واعتنقه كثير من التابعين ومن جاء بعدهم، وضعه [illegible] - ثم تطورت المسألة مرة أخرى فأصبح [illegible] وحديث دون أجر في المجتمع إكتفاء بالثواب [illegible]

وما جاء نصام امكنت رتب لمرتبات للمدرسين على نطاق واسع شامل». (المطالب في [illegible] للدكتور بوقطاية، [illegible] ص 35).

والبيان ما سبق ذكره أن المتعارف به في نواحي تدرومة أن لمعلم الكتّاب أجرة سنوية يتفق فيها المعلم مع جماعة الحي على مقدار معين يعطونه إياه، وغالبا ما يدفعون له كمية من القمح والشعير، إلى جانب بعض المساعدات الإضافيه كوفود من الحطب، وبيض الدّجاج يقدمه الطلاب لـــمعلميهم كل يوم أربعاء، وبعض الهدايا في المواسم والأفراح، ولكن كل ذلك لا أحالها كانت تكفي المعلم في ضروریاته سيما إن كان رب عائلة كبرى. وهذا النظام في الأجره لا زال معمولا به حتى الآن، وأحسب أن الكمية

...مجعولة للمعلم الكتّاب [illegible] لا تتجاوز الآن خمسة آلاف دينار جزائري [illegible] في المدينة فإن أولياء التلاميذ [illegible] الطالب عبد الرحمن بن [illegible] التلاتلي، 1983، ص 35.

5 التّعليم العربي "الحر" وتمويله:

يتميز التّعليم العربي "الحر" بأنه تعليم ذو طابع ديني، ولغوي في الغالب، مع شيء من التّاريخ والجغرافيا، [illegible] فلسفته، وطني في أغراضه وأهدافه. وقد نشأ قبل الحرب العالمية الأولى بقليل ولكنه نما وتطور بشكل ملحوظ خلال مرحلة الدّراسة بفضل الجهود التي بذلتها جمعية [illegible] وكان التعليم "الحر" [illegible] الدينية واللغوية ولا يكاد يختلف [illegible] الذكور وحدهم لا يشمل البنات، فقد كانت البنت الجزائرية، محرومة من دراسة لغتها ومبادئ دينها قبل سنة 1931 باعتبار أن خروجها للتعليم في مدارس مختلطة غير مستساغ في نظر المجتمع، وفي نفس الوقت لم تنشأ مدارس خاصة بالبنات يتعلمن فيها مثل الأولاد. (تركي رابح، 1981، ص 260).

وكانت جمعية العلماء المسلمين تركز في برامجها الدّراسية على القران فهي تعطيه جزءا كبيرا من عنايتها لأنه كما يقول الإبراهيمي :«سلاحها الذي به تناضل، وسيّفها الذي به تصول، وعدتها في الشدة، وعلى الدعوة إليه بنت مبدأها الإصلاحي، وفي الدعوة إليه لقيت الأذى ورمت بالعظائم». وقد كان القران في الواقع هو المحور الذي يدور حوله

[illegible] الوعظ والإرشاد للكبار، [illegible] للجزائر حين [illegible] ويتخلق بأخلاق [illegible] (ترقيق رابطة [illegible]).

ويعتبر الوقف من أهم مظاهر الحضارة الإسلامية، فهو أساسا يعبر عن إرادة الخير في [illegible] هو بهذا المعنى [illegible] الرّغم تكاثرت وتعددت أوجهه وأغراضه. وأنواع الوقف كثيرة وليس من السّهل حصرها. فهناك من يوقف عينا او بئرا [illegible] ومنهم من يوقف غلة من الحقول أو غلة [illegible] من الأشجار، وهلم [illegible]

[illegible] 1962 : [illegible]

إذا تتبعنا السّياسة الفرنسية منذ الأيام الأولى للإحتلال في عام 1830 إلى غاية خروج الإستعمار من الجزائر في عام 1962 فإننا نجدها قد سارت في أربعة خطوط متوازنة تلتقي كلها في النهاية عند نقطة واحدة وهي السمح الكامل للشخصية الجزائرية. هذه الملامح أو الخطوط العامة للسّياسة الفرنسية في الجزائر يمكن إجمالها في الخطوط الأربعة التّالية :

ب - التجهيل 3 - التّنصير

ج - التّفقير 4 - الفرنسة

ب - التجهيل :

[illegible] فتتضح أن فرنسا قضت [illegible] التي كانت موجودة في الجزائر قبل الإحتلال ثم سلبت ملك الأوقاف والتي كانت تقوم بالإنفاق على التّعليم والثّقافة في البلاد، وبذلك ماتت معاهد العلم التي [illegible] من الإستعماري وتقوّل الطلبة والأساتذة. أما [illegible] المدارس الإبتدائية الفرنسية فقد بلغ عام 1850 (646) تلميذا، ووصل عددهم بعد قيام الثورة المقراني إلى(3,172) تلميذا وذلك في عام 1880. ومما يدلّ على سياسة التّجهيل التي كانت تسير عليها فرنسا في الجزائر هو الإنتشار المريع للأمية في أوساط المجتمع الجزائري [illegible]

ج - التّفقير :

[illegible] الأوقاف التي كانت [illegible]

الأوقاف. (أبو القاسم سعد الله، 1981، ص 227).

بسبب كانت الأوقاف تؤدي وظائف عديدة في المجتمع الجزائري من بينها خدمة الدّين الإسلامي والتّعليم، فكانت عنوانا للتّضامن الإجتماعي، وكان من الطّبيعي أن يمتد السّعار الإستعماري والحقد الصّليبـــي إلى كتاتيب القرآن ومعاهد التّعليم الإسلامي، تلك المحاضن التي ربّت القادة والعلماء والمجاهدين وساهمت بصورة أساسية في تكوين وبناء الشخصية الإسلامية للجزائري. فحوصرت وضيّق عليها، وأخضع تعليم القرآن منذ سنة 1852 لرقابة شديدة من قبل السلطات الإستعمارية فلم يعد مسموحا بتعليم القرآن إلا بعد الحصول على ترخيص ذبلك من السلطات الفرنسية، وهي نادرا ما كانت

توافق على منح الإذن، كما تم الإستيلاء على الأوقاف التي كان يخصص ريعها للكتاتيب وطلبة العلم، فنصب بذلك أهم مورد مادي للمؤسسات التّعليمية. وبالرغم من ذلك، لم تتوقف كتاتيب القرآن عن أداء رسالتها، فقد غيرت مواقعها وهاجرت إلى شعب الجبال والمرتفعات، حيث يصعب على الإستعمار الوصول اليها. (**مجلة الأمة، العدد : 49 السنة الخامسة، المحرم 1405هـ، ص 70**).

3 – التّنصير :

أما سياسة التّنصير للقضاء على الشخصية القومية للشعب الجزائري فتتمثل في موقف الإستعمار الفرنسي من الإسلام وأوقافه ومحاكمه ومساجده ومعاهده العلمية. فمنذ البداية عمد قادة الإحتلال إلى الإستيلاء على المساجد الإسلامية وتحويلها إلى كنائس. (**تركي رابح، 1982، ص 129**).

وكان أول عمل لقائد الحملة الفرنسية على الجزائر يوم 5 جويلية 1830، رفع الصليب فوق مسجد كتشاوة بمباركة البابا "غريغوار" ومن أصل مائة وستين 160 مساجد كانت بالجزائر العاصمة سنة 1830 لم يبق منها سوى 5 مساجد والبقية حولت إلى كنائس أو ثكنات أو اصطبلات. (**مجلة الرسالة، العدد** : 12، 1988، ص 33).

لقد أكدت تصريحات كثيرة من القادة العسكريين حقيقة النّوايا الصّليبية للاحتلال. فقد كتب المريشال المعروف «بيجو» سكرتير القائد العسكري لجيش الإحتلال، يقول :« إنّ أيام الإسلام في الجزائر أصبحت معدودة، إن مدينة الجزائر لن يكون لـــها بعد عشرين سنة من إله إلا المسيح، وإذا كان هناك من يشك بعد في بقاء هذه الأرض ضمن الملكية الفرنسية، فمن البديهي أنّ الإسلام قد خسرها. إنّ العرب لن يكونوا لفرنسا إلاّ عندما يصبحون نصرانيين». (**مجلة الأمة، العدد : 49، السنة الخامسة ، المحرم 1405هـ، ص 69**).

وقد أدرك الإستعمار منذ البداية خطورة الإسلام كمحرك هائل لطاقات الأمة الإسلامية فعمل على طمس معالمه وتجريده من أسلحته الفعّالة جنبا إلى جنب مع الجهد الهائل

المبذول في سبيل تنصير المسلمين ونـــهب ثرواتـــهم.(**مجلة الرسالة، العدد** : 12، **1988**، ص 34)

4 - الفرنسة :

اما سياسة فرنسة الجزائر فتتضح في موقف الإستعمار الفرنسي من لغة البلاد وهي اللغة العربية، فأبعدتـــها من معاهد التّعليم في جميع مراحله تقريبا.(**تركي رابح، 1982، ص 127**). تشكل اللغة مقوما أساسيا من مقومات الشخصية الوطنية، حيث لها أهمية كبرى في نشوء الأمم، فهي أداة تفاعل بين أفراد المجتمع وعن طريقها ينقل تراث الأمة من الأجداد إلى الاحفاد. قال مكسيم غوركي: «باللغة وبالتربة وحدهما يندمج الفرد بالمجتمع، وينتقل كل تراث الأمة الفكري والشعوري والأخلاقي والإجتماعي المنحدر من قرائح الكتاب والشعراء والمفكرين السالفين منهم والمعاصرين». كما أشار «هردر» الألماني أيضا إلى أن اللغة القومية بـــمنـــزلة الوعاء الذي تتشكل به، وتحفظ فيه، وتنتقل بواسطة أفكار الشعب، فقال :« إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتّاريخ والفلسفة والدّين، وقلب الشعب ينبض في لغته، وروحه يكمن في لغة الآباء والأجداد». (**محمود السيّد، بدون تاريخ، ص 9**).

ان ينبوع اللغة العربية ومرجعها هو القرآن الكريم بـــها نزل، وبـــها يقرأ ويرتل، وبما أن القرآن خالد إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، فإن اللغة العربية ستبقى خالدة. ولعل هذا الإرتباط الوثيق بين القرآن واللغة العربية هو الذي جعل «غلاد ستون» رئيس وزراء بريطانيا يتخوف من صمود اللغة العربية حيث قال منذ ثمانين عاما :« مادام هذا القرآن في يد العرب فلن تتمكنوا منهم». لأن لغتنا العربية كانت عنوان قوميتنا العربية عبر التّاريخ، رافقت هذه الأمة في أطوار حياتـــها، وواكبتها في كل مرحلة من مراحل حياتـــها، في قوّتـــها وضعفها، في كبوتـــها وبعثها. وإذا كان بقاء الأمم منوطا بقوة لغاتـــها (الأمة هي اللغة، واللغة هي الأمة)، فمن الواضح أن لغتنا العربية بقيت قوية صامدة في وجه الهجمات العنيفة التي واجهتها أمتنا العربية في تاريخها الطويل، وهذا

يرجع إلى الأصالة التي تتسم بـــها هذه اللغة، وإلى القرآن الكريم الذي يعدّ سياجا للغتنا، يحفظها من الضّياع، ويصونـــها من الاضمحلال والزوّال. (**محمود السّيد، بطون تاريخ، ص 24**).

ان كون الدّين الإسلامي مصدر اللغة العربية وأساسا للشخصية الوطنية جعله يتعرض لمقاومة عنيفة إذ منع التّعليم بصفة عامة وتعليم القرآن بصفة خاصة. وكان الهدف الأساسي من وراء كل ذلك هو محاولة القضاء على اللغة العربية عن طريق منع تعليم القرآن بإعتباره أساس وجودها ووسيلة أساسية في مقاومة الاحتلال. إن القرآن هو منبع تراث الأمة، وأساس حضارتـــها، ومصدر معرفتها، والباحث في معظم الحركات الاجتماعية والسّياسية، فإرتبطت الحركة الوطنية والدّعوة إلى الإستقلال بالإسلام. (**كتاب الأصالة، الجزء الثاني، 1981**).

إن تربية الأطفال الجزائريين وتعليمهم باللغة الأجنبية، وتعويدهم على التّحدث بـــها يجعلهم أطفالا جزائريين من ناحية جنسيتهم ولكن أجانب من ناحية فكرهم وعاطفتهم ولغة ثقافتهم. ولم تكن مشروعات الفرنسة والتّجنس بأقل خطرا من أكبر مشروع كنسي يهدف لتنصير شعب بأكمله. وإن كان نصيبها جميعا الفشل والسقوط. فكثير من الفضل في ذلك يرجع إلى جمعية العلماء التي أصدرت سنة **1938**م فتوى قضت فيها بأن التجنس مرتد عن الإسلام. (**مجلة الهدى، العدد : 43، 1405هـ، ص 76**).

وقد كانت جمعية العلماء بقيادة ابن باديس تعمل على تكوين جيل قرآني في الجزائر، وذلك عن طريق تدريس القرآن لتلاميذتـــها بأسلوب حيّ، وطريقة فعالة بحيث يكوّن منهم رجالا قادرين على حمل رسالة الدعوة الإصلاحية السّلفية في الجزائر ومتخلقين بأخلاقه [illegible] (**تاريخ الجزائر، 1984**). فجهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في نشر التّعليم العربي ورعايته، والدّفاع عنه تعتبر من أهم الجهود الوطنية أثرا. لقد ساهمت مساهمة فعّالة في بعث النّهضة التّعليمية العربية وإحياء الثّقافة العربية الإسلامية التي دأب الاحتلال طوال قرن ونصف على محاولة محوّها

من الوجود، وذلك عن طريق مدارسها التي أنشأتـــها في معظم في أنحاء البلاد. (تركي رابح، 1981).

وخلاصة القول أن فرنسا ركزت سيّاستها في الجزائر منذ بداية احتلالها على طعن مقومات الشخصية الوطنية كاللغة العربية القومية والقرآن والثّقافة والتّاريخ، وبالقضاء على هذه المقومات الشخصية الوطنية يتكون جيل مشوها بعيدا كل البعد عن أصالته وكيانه. لذلك كانت سيّاسة الإستعمار الفرنسي في أرض الجزائر ترمي إلى التّجهيل والتّفقير من جهة وإلى الفرنسة والتّنصير من جهة أخرى. إن فشل الإحتلال الفرنسي في تنصير المجتمع الجزائري والقضاء على اللغة العربية ومسخ الشخصية الوطنية يعود الفضل في جانب كبير منه إلى المجهودات الجبارة التي قامت بـــها جمعية العلماء المسلمين التي أدت دورا حضاريا تاريخيا في المحافظة على المجتمع الجزائري من الإندثار بمحافظته على أخطر عامل الذي يهدد الشخصية الوطنية بزوالها، وهو اللغة العربية، وذلك عن طريق تعليمها للنشء في الكتّاتيب والمساجد، وبمحافظتها على القرآن الكريم حافظت على اللغة العربية. وبذلك كانت الدّرع الواقي من صدمات الإستعمار في بقاء الشخصية الجزائرية رغم الظروف القاسية وذلك بالمحافظة على مقوماتـــها وهي الدّين، اللغة، الثّقافة والتّاريخ العربي الإسلامي والوطن الجزائري.

III - الكتّاتيب القرآنية في الجزائر حاليا.

1 - الكتّاتيب القرآنية من خلال الوثائق الرّسمية.

1 - 1 - عريضة الكتّاتيب القرآنية

1 - 2 - البرنامج.

1 - 3 - الإدارة التي تشرف عليها وطرق تمويلها.

2 - تلاميذ المدارس القرآنية.

2 - 1 - نسبة عدد الأطفال.

2 - 2 - سّن الدّخول إلى المدرسة القرآنية.

3 - معلميّ المدارس القرآنية.

3 - 1 - نسبة عدد المعلمين.

3 - 2 - معاهد تكوين معلمي التّعليم القرآني.

3 - 3 - شروط الإلتحاق بالمعاهد.

3 - 4 - مراقبة معلميّ القرآن.

4 - منهج المدارس القرآنية.

5 - أهداف المدرسة القرآنية.

5 - 1 - الأهداف التّربوية.

5 - 2 - الأهداف الإجتماعية .

5 - 3 - الأهداف الثقافية.

- خلاصة.

III ـ الكتاتيب القرآنية في الجزائر حاليا :

1 ـ الكتاتيب القرآنية من خلال الوثائق الرسمية :

إنّ الكتاتيب القرآنية التّابعة لوزارة الشؤون الدّينية هي منتشرة عبر التّراب الوطني.

1 - 1 - خريطة الكتاتيب القرآنية :

إن نسبة عدد الكتاتيب حسب إحصائيات مديرية التّخطيط والتّكوين بوزارة الشؤون الدّينية لسنة **1991**، كانت كالتالي :

عبر ولاية الجزائر العاصمة :

المدارس القرآنية				
تابعة للمساجد	مستقلة	كتاتيب	الأقسام	المجموع
10	-	04	14	28

- جدول رقم : **1** يبيّن إحصاء المدارس القرآنية لسنة **1991** -

* عبر التراب الوطني :

المدارس القرآنية				
تابعة للمساجد	مستقلة	كتاتيب	الأقسام	المجموع
1962	423	9143	2288	13818

- جدول رقم : **2** يبيّن إحصاء المدارس القرآنية عبر التراب الوطني لسنة **1991** -

تحافظ وزارة الشؤون الدينيه على استمرار حفيظ القرآن الكريم عبر التّراب الوطني، حيث قررت إنشاء مراكز أو مدارس قرآنية داخلية نظرا لدورها التّاريخي في حفظ القرآن ونشر مبادئ العلوم الدّينية حسب ماجاء في منشور رقم : **1988/073** في **17** جمادى الأول **1409**هـ الموافق لـ : **27** ديسمبر **1988**م الموّجه إلى السّادة المفتشين

الولائيين، وقد ورد فيه : من المعروف تاريخيا أن الزّوايا في بلادنا قامت بدور أساسي في المحافظة على القرآن الكريم والعلوم الدّينية طيلة أيام الإستعمار البغيض من سنة **1830-1962**، وأن بعض المناطق في بلادنا (ولايات الغرب خاصة) مازالت تقوم فيها بعض المساجد بالدّور الذي كانت تقوم به الزّوايا من قبل في تحفيظ القرآن الكريم ونشر مبادئ العلوم الدّينية، وهي عبارة عن مدارس قرآنية داخلية، أو مراكز لتجمعات الطلبة المسافرين القادمين من جهات مختلفة من ولايات الوطن، واقتصار هذه الظاهرة على بعض ولايات الوطن أدى إلى ظهور خلل كبير في توزيع طلبة القرآن الكريم والعناية به على مستوى الخريطة الوطنية، فولايات الشرق الجزائري (مثلا) أصبحت فقيرة جدّا، بل أصبحت مجردة تماما من هذه الظاهرة – ظاهرة المدارس الدّاخلية التي تنشأ في بعض المساجد للطلبة المسافرين، مما أثّر تأثيرا سلبيا في عدد حفاظ القرآن الكريم الذي أصبح ضئيلا جدا فيها بل أصبح منعدما تماما في بعض الولايات وهو شيء يؤسف له أشد الأسف، ولا بد من التحرك في هذا المجال وتدارك النقص الملحوظ في هذه الولايات.

1 - 2 - البرنامج :

وضعت وزارة الشؤون الدّينية برنامجا للتّعليم القرآني لمختلف السّنوات والأعمار، وذلك بعد اجتماعات ومداولات تناول أثناءها المجتمعون قضية تعليم القرآن والظروف التي تحيط به، وماينبغي توفيره لضمان نجاح المدرسة القرآنية من الوسائل المادية والتّربوية، إلى جانب الإهتمام بالمعلم نفسه من حيث إتاحة الفرص لتكوينه تكوينا مستمرا يؤهله لأداء مهمته التّعليمية والتّربوية.

وهذا البرنامج موجه للأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين أربع وست سنوات. ويتم التّعليم بالنسبة إليهم وفق الخطة الآتية :

1 – تحفيظ القرآن ابتداء من سورة الفاتحة إلى سورة الضحى، وهو الحدّ الأدنى.

2 – اعتماد طريقة التّلقين الجماعي.

3 – عدم اقتصار المعلم على تحفيظ الايات فقط، بل يعتني بمراجعة الايات المحفوظة بقصد

تثبيتها في عقول الأطفال، وتعويدهم الكتابة بواسطة رسم الخطوط، والدّوائر، والأشكال، والأعداد الحسابية من 1 إلى 50.

4 - الآداب العامة : تحية الإسلام، تحية الصباح والمساء.

5 - آداب التعاون : وحسن المعاملة بأمثلة محسوسة مثل تبادل الاشياء كالقلم والورقة واللعب، وغيرها.

6 - آداب السّير : المشي على الرّصيف، عدم التّزاحم والتّدافع، السّير على الممر المخصص للرّاجلين، عدم اللعب والركض في الطريق، احترام الأشجار والنباتات وملك الغير كالسّيارات وغيرها.

7 - آداب النظافة :

- نظافة الظاهر وهي : نظافة الجسم، نظافة الثّياب، الوضوء من النظافة، تعليمهم كيفية الوضوء.

- نظافة الباطن وهي : تطهير النّفس من الحقد، والحسد والنّفاق، والظلم والكذب والسّرقة وغيرها.

8 - الشهادتان : من ربك؟ من رسولك؟ ماهو دينك؟ ماهو وطنك؟

الإسلام ديننا — محمد نبيّنا — العربية لغتنا — الجزائر وطننا.

إن هؤلاء الأطفال يعتبرون المادة الأساسية الأولى للمدرسة القرآنية، لبساطتهم يفتش المعلم في الكتّاب أو المدرسة كامل الأوقاف المخصصة للتّعليم، والمدرسة القرآنية بالنسبة إليهم بمثابة الروضة لغيرهم تعلمهم وهم يلعبون، وتغرس في نفوسهم أشياء بسيطة وجميلة وهي بمثابة النواة الأولى لتكوين نفسية الطّفل وشخصيته في المستقبل. فالطّفل الذي يدرس هذا البرنامج يكون في المدرسة الأساسية متميزا على غيره من الأطفال الذين لم يساعدهم الحظ في الذهاب مثله إلى المدرسة القرآنية، وذلك يضمن له تفوقا في جميع مراحل التّعليم، فضلا عن أن بذور الشخصية الإسلامية تكونت فيه منذ البداية و ستتفتح هذه البذور في المستقبل لتحدد تفكيره واتجاهه في الحياة. (**مديرية الإرشاد الديني والتّعليم القرآني، 1989، ص 6**).

1 - 3 - الإدارة التي تشرف عليها وطرق تمويلها :

تشرف على المدارس القرآنية مديرية الإرشاد الدّيني والتّعليم القرآني لوزارة الشؤون الدّينية. تمـوّل وزارة الشؤون الدّينية المدارس القرآنية حيث تجهزها بالوسائل التّربوية وتدفع مرتبات المعلمين، إضافة إلى تبرعات المواطنين الموجهة لخدمة المسجد بما في ذلك التعليم القرآني.

2 - تلاميذ المدارس القرآنية :

2 - 1 - نسبة عدد الأطفال :

تحصلت الباحثة على نسبة عدد الأطفال المدارس القرآنية من إحصائيات مديرية التّخطيط والتّكوين لوزارة الشؤون الدينية لسنة **1991**، كما يلي :

* عدد التلاميذ لولاية الجزائر العاصمة :

عـــدد الـتـــلامـيـــذ		
ذكور	إناث	المجموع
1667	813	2480

– جدول رقم : **3** يبيّن عدد التلاميذ لولاية الجزائر –

* عدد التلاميذ عبر التراب الوطني :

عـــدد الـتـــلامـيـــذ		
ذكور	إناث	المجموع
196080	50643	246723

– جدول رقم : **4** يبيّن عدد التلاميذ عبر التراب الوطني –

2 - 2 - سنّ الدّخول إلى المدرسة القرآنية :

حددت وزارة الشؤون الدّينية سنّ دخول الأطفال إلى المدارس القرآنية ابتداء من 4 سنوات.

3 - معلمي المدارس القرآنية :

3 - 1 - نسبة عدد المعلمين :

إن نسبة عدد معلّمي التّعليم القرآني حسب إحصائيات مديرية التّخطيط والتّكوين بوزارة الشؤون الدّينية لسنة **1991**، كما يلي :

* **نسبة عدد المعلمين لولاية الجزائر العاصمة :**

عدد المعلمين	72

* **نسبة عدد المعلمين عبر التراب الوطني :**

عدد المعلمين	5135

جاء في الجريدة الرسمية العدد **17**، مرسوم **80-123** مؤرخ في **4** جمادى الثانية عام **1400** الموافق لـ **19** أفريل سنة **1980** يتضمن القانون الأساسي الخاص بمعلمي التّعليم القرآني، يرسم ما يلي :

المادة الأولى : يحدث سلك خاص معلمي التّعليم القرآني يتولى تعليم القرآن الكريم. يتم عمل هؤلاء المعلمين طبقا للمواقيت والبرامج والتّعليمات التي يقررها وزير الشؤون الدّينية.

المادة الثانية : يسيّر وزير الشؤون الدّينية سلك معلمي التّعليم القرآني.

3 - 2 - معاهد تكوين معلمي التعليم القرآني :

لا توجد معاهد خاصة لتكوين معلمي التّعليم القرآني بالجزائر ولكن توجد بعض عقد ندوات بعد التّوظيف.

جاء في مذكرة رقم **(03)** في **26** رجب **1408** هـ الموافق لـ : **15** مارس **1988**م يتضمن عقد ندوات لمعلمي سلك التّعليم القرآني عبر التّراب الوطني.

مادمنا نسعى لوضع الأسس الثابتة للمدرسة القرآنية، وحتى نحقق الأهداف المرجوة

التي نسعى إليها، فإننا نؤكد على القيام بما يلي :

عقد ندوة تربوية خاصة بـــمعلمي التّعليم القرآني كل ثلاثة أشهر على مستوى كل ولاية، ويطبق في هذه الندوة البرنامج التّالي :

ا - تربويا :

① - إلقاء دروس في أحكام القراءات – على رواية ورش – مع التّركيز خاصة على الادغام والاظهار والغنة والقلقلة والمدّ والتفخيم والترقيق وغيرها من القواعد الأساسية في أحكام القراءات التي يجب أن يلم بـــها كل معلم. يقوم بـــهذا الدرس أحد الأئمة أو أحد المعلمين الذين لهم دراية بـــهذه الأحكام.

② - قراءة أحد المعلمين آية أو أكثر من الآيات القرآنية تطبيقا للأحكام التي شرحت في الدّرس، ثم مناقشة ذلك من الجميع.

③ - عرض طريقة لتعليم القرآن، ومناقشة الإقتراحات التي يتقدم بـــها الحاضرون. ثم الإتفاق على طريقة يشير على منوالها الجميع، حتى نصل إلى ضبط طريقة نموذجية نعممها على المدرسة القرآنية في كل أنحاء التّراب الوطني.

④ - حث المعلمين على أن يكونوا القدوة الحسنة للتّلاميذ في النظافة والسلوك وحب النظام، لأن الأطفال الصّغار يرون في المعلم المثل الأعلى ويتأثرون به سلوكيا في كل شيء حتى في طريقة حديثه وحركاته وسكناته، وهو الذي يحدد شخصيتهم ويرسم صورتـــهم في المستقبل، فليحذر معلم القرآن أن تظهر عنه عيوب في سلوكه أو في شخصيته فإنه يؤثر في تلاميذه الصّغار دون قصد أو شعور منه.

ب - تنظيميا :

① - تقديم قائمة بإحصاء عدد التّلاميذ في كل مدرسة قرآنية يخبر المعلمون مسبقا بإحضار هذه القائمة معهم.

② - تـــحديد المراحل التي قطعها التّلاميذ وضبط مستوياتـــهم لمكن التعرف على مدى ما أحرزوه من تقدم في الندوة القادمة.

③ - حث المعلمين على المواظبة على الحضور وإعلامهم بوجوب العقاب الصارم لكل من يتهاون بواجبه، أو يتغيب عن المدرسة بدون مبرر قانوني أو بدون إذن من الإمام المراقب والإمام بدوره يخبر المفتش بـــهذا التغيب.

3 3 - شروط الإلتحاق بالتعليم القرآني :

حسب الجريدة الرسمية المادة 3 : يوظف معلمو التّعليم القرآني عن طريق المسابقة من بين الأشخاص الذين تتوفر فيهم الشروط التالية :

– أن تتراوح أعمارهم ما بين **18** و**50** سنة على الأكثر بما في ذلك أي ترخيص بتأخير السن.

– أن يتمتعوا بصحة جيّدة تـــمكنهم من القيام بأعمالـــهم.

– أن يحفظوا القرآن الكريم كله حفظا جيّدا.

تقوم وزارة الشؤون الدّينية بإجراء مسابقة وطنية خاصة بتوظيف معلمي التّعليم القرآني طبقا للشروط الـــمنصوص عليها في القرار الوزاري المشترك.

يتضمن الإمتحان الـــمواد التّالية :

1 - اختبار كتابي : يحتوي على كتابة آيات من القرآن : المدة ساعتان. المعامل (2).

[illegible] القرآن الكريم أمام لجنة الامتحان مع أسئلة عامة عل

الرسم العثماني. المدة **20** دقيقة. المعامل **(1)**.

3 – وكل علامة تقل عن **10** من **20** في أحد الاختبارات تؤدي إلى الرّسوب.

4 – يعين المترشحون النّاجحون معلمين ويصنفون في السلم الخامس الوارد في المرسوم رقم **66-137** المؤرخ في **02** يونيو عام **1966** والمتضمن إنشاء السلالم الخاصّة بمرتبات أسلاك الموظفين وتنظيم مهنهم. ويعمل معلمو التّعليم القرآني **30** ساعة في الاسبوع. كما يـــجب عليهم أن يشاركوا في حصص تلاوة القرآن التي تنظم في المساجد يوميا، كما يستفيدوا بعطلة سنوية مدتـــها **30** يوما. **(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، الثلاثاء 7 جمادى الثانية عام 1400 هـ).**

3 - 4 - مراقبة معلمي التعليم القرآني :

جاء في المنشور الوزاري رقم (019) مراقبة لسير التّعليم القرآني. «وإذا كان معلم القرآن مازال – في أغلب الأحيان، أو في كل الأحيان – في حاجة إلى من يراقبه ويساعده أحيانا، فإننا نلح أشد الإلحاح على السّادة المفتشين الرئيسيين والولائيين، ونهيب بهم أن يهتموا بهذا القطاع وأن يعنوا العناية الخاصة بالتّعليم القرآني، ويراقبوه بكل يقظة وحزم مراقبة شديدة صارمة لا لين فيها ولا تسامح يحدوهم في ذلك الضمير الحي والشعور بالمسؤولية الدّينية والأخلاقية والقانونية، وإننا سنهتم اهتماما خاصا بكل ما يرد إلينا عن هذا القطاع، وسوف لا نتسامح مع أي بادرة تقصير تظهر في هذا الميدان، وعندما نقول للمحسن أحسنت وللمسيء أسأت، وقد وضحنا لكم من قبل، ونزيد الأمر توضيحا وتوكيدا بأن معلم القرآن يكون تحت المراقبة المباشرة للإمام في المسجد الذي يعلم فيه، أو في الأقسام التّابعة له أو القريبة منه، وعلى الإمام أن يقدم تقريرا موجزا كل شهر إلى الإمام المعتمد بالدائرة عن المعلم أو المعلمين التّابعين له يستعرض فيه سير التّعليم وانضباط المعلم خلال هذه الفترة، وهذا الأخير يقدم تقريرا دوريا إلى مفتش الشؤون الدّينية في الولاية، والمفتش بدوره يقدم تقريرا بالتّعليم القرآني في نهاية كل ثلاثة أشهر إلى مديرية الإرشاد الدّيني والتّعليم القرآني بالوزارة».

(المنشور الوزاري، رقم 019، 23 سبتمبر 1967).

4 - منهج المدارس القرآنية :

إن مرحلة ما قبل المدرسة نالت في مجتمعنا اهتماما بالغا في ظل التّغيرات الإجتماعية والإقتصادية، وهي مرحلة غنية بالإمكانات التّعليمية إذا ما استغلت استغلالا علميا تؤثر إيجابا على نمو شخصية الطّفل وبالتّالي تهيئته لإستقبال برامج المدرسة الأساسية.

هناك من الأولياء من اختار المدارس القرآنية كمؤسسة تربوية للتّعليم التّحضيري لأبنائهم قصد تنمية سلوكاتهم وتفتح قدراتهم وتزويدهم بالخبرات وإكسابهم المعارف

قصد تـــهيئتهم للدّخول الرســـمي إلى المدرسة مقابل مبلغ مالي قدره أربعة مائة دينار (400 دج) لـــمدة ثلاثة (3) أشهر.

إنّ المدارس القرآنية في الجزائر تستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين السّن الرّابعة والسّادسة. ويتوزع هؤلاء الأطفال على فوجين، فوج الصّغار ويضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الرّابعة والـــخامسة.

أمّا الفوج الثاني وهو فوج الكبار ويضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الخامسة والسّادسة من العمر، وهو القسم التّحضيري الذي سيكون محور البحث الحالي.

يتعلم أطفال القسم التّحضيري حفظ بعض القرآن الكريم ابتداء من سورة «الفاتحة» إلى سورة «والضحى» وهو الحدّ الأدنى، إضافة إلى المبادئ الأولية للقراءة والكتابة والحساب. ويشرف على هذه الأقسام معلم أو معلمة. وتستعمل المدارس القرآنية وسائل بسيطة تتمثل في سبورة وألواح وطباشير، وكراسي للتّلاميذ ومكتب للمعلم. وهو قسم تربوي قريب منه إلى جوّ المدرسة الأساسية، فهو خالي من اللّعب والألعاب التّربوية التّرفيهية.

أمّا الطّريقة المتبعة فهي الطّريقة التّقليدية التي تعتمد على الحفظ.

وطريقة التّدريس هي الطّريقة الصّوتية الحرفية في تعليم القراءة والكتابة، وهي نابعة من الطّريقة التّركيبية، وهي التي تبدأ بالجزئيات كالبدء بالحروف الهجائية أو بـــمنطوق الحروف وتسميتها ثم الإنتقال بعد ذلك إلى المقاطع والكلمات والجمل.

ويـــمكن تلخيص الطّريقة المتبعة في التّعليم القرآني من خلال زياراتي لبعض مؤسسات المدارس القرآنية فيما يلي :

قمت بعدة زيارات استطلاعية لأقسام التّعليم التّحضيري التّابعة لوزارة الشؤون الدّينية، حيث لاحظت أنّ الطّريقة المتبعة لتعليم الأطفال وكيفية تقديم محاور البرنامج المسطر من طرف الوزارة.

يقوم المعلم بقراءة آيات ويطلب من الأطفال تكرارها من وراءه، ويركز على التّلقين الجماعي والتّكرار بقصد تثبيتها وترسيخها في عقولهم. ويقوم المعلم بتكرار الكلمات وإذا سمع كلمة منطوقة خطأ يقوم بتصحيح المخارج الصّوتية للأطفال، كما يعتني المعلم

بمراجعة الآيات والسور المحفوظة ويطلب استظهارها من طرف الأطفال جماعيا وفرديا وهذا للتأكد من ترسيخها في أذهانـــهم.

كما يلقن المعلم الأطفال المبادئ الأولية للكتابة، وهي حصص مـــخصصة لرسم الخطوط والدّوائر والأشكال الهندسة. إذن تتولى المدارس القرآنية مهمة تعويد الطّفل على استعمال الأقلام والقيام بخطوط وأشكال موجّهة على لوحاتـــهم وكراريسهم حتى يتعود الطّفل على مسك القلم واتباع الخطوط للشروع في كتابة الحروف ومن ثم يزرع في نـــفسيته الميل إلى حب تعلم الكتابة.

كما يتلقى أطفال أقسام التّعليم التّحضيري تعلم الأعداد كتابة وحفظا من **1** إلى **50**. إصافة إلى كل هذا يتلقى أطفال المدارس القرآنية بعض الآداب العامة المتعلقة بالتّحية وردّ السّلام وآداب السّير في الطّريق والنّظافة وآداب الطّعام والتّعاون.

تدوم فترة الدّراسة ساعة ونصف صباحا لأقسام التّعليم التّحضيري وهي فترة قصيرة ليتزود الطّفل فيها بخبرات ومهارات أساسية لنمو كل جوانب شخصيته ولتحضيره بطريقة كافية للدّخول الـــمدرسي.

كما قمت بعدة زيارات استطلاعية لأقسام التّعليم التّحضيري التّابعة للجمعيات كجمعية الأمة الخيرية. تستقبل هذه الجمعية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين **4** و**6** سنوات وتضم قسمين. (فوجين).

الفوج الأول التّحضيري : يضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين **4** و **5** سنوات.

أما الفوج الثاني التّحضيري : ويضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين الـــخامسة والسادسة وهي الفئة التي تـــهم بحثي.

برنامج الفوج الثاني التّحضيري مقسم على :

الجزء الأول خاص بالحروف الهجائية والحساب.

الجزء الثاني خاص بالقرآن الكريم.

الجزء الثالث خاص بالأحاديث.

الجزء الرابع خاص بالأدعية.

الجزء الخامس خاص بالآداب.

الجزء السادس خاص بالتّعاليم.

يتعلم أطفال القسم التّحضيري بـــهذه الجمعية حفظ بعض السور القرآنية من سورة الفاتحة، الفيل، الهمزة، العصر، التكاثر، القارعة، العاديات. ويعتمد المعلم في طريقته على التّلقين الجماعي والتكرار هادفا ترسيخ هذه السور في أذهان الأطفال مع مراعاة حسن الأداء. كما يعتني بمراجعة السور السّابقة واستظهارها من طرف الأطفال جماعيا وفرديا حتى يتأكد من تثبيتها في عقول الأطفال.

كما يلقن أطفال القسم التّحضيري المبادئ الأولية للكتابة وهي حصص مخصصة لكتابة الحروف الهجائية مع مراعاة حركات الحروف إضافة إلى حفظها وتكرارها خلال السنة الدّراسية. وهذا لتعويد الطفل على استعمال القلم وكتابة الحروف وحفظها حتى يتهيّأ للدّخول المدرسي. كما يتلقى الأطفال تعلم الحساب كتابة وحفظا من 0 إلى 100.

يراعي معلم أقسام التّعليم التّحضيري في حصته على حفظ السورة وتكرارها وكتابة حرف إضافة إلى قراءة حديث شريف وتكراره مع الأطفال. كما يتلقى الأطفال بعض الآداب العامة كآداب الطعام والشراب، وحفظ أنشودة الشيخ عبد الحميد بن باديس «شعب الجزائر مسلم».

يـــمارس أطفال القسم التّحضيري مرة في الأسبوع الرياضة داخل قاعة خاصة بالرياضة التّابعة للبلدية وهي آخر حصة في الأسبوع. ويستغل هذا النشاط الرياضي اللعب كوسيلة للترفيه عن النّفس من جهة وتشكيل جوانب شخصيته من جهة ثانية.

إنّ مـــمارسة الرياضة تساعد الطّفل على اكتشاف المحيط وتدريب الحواس وتنمية الملاحظة وتقوية عضلات الجسم إضافة إلى مساعدته على التّكيف الاجتماعي.

كما تساعد ممارسة الرياضة في هذه السّن على التّوازن الحركي وتنمية إمكاناته وتعليم الطفل احترام قواعد اللعبة، ويستغل معلم القرآن هذه الحصة بتزويد الطّفل كلمات تخص أعضاء الجسم (أطراف عليا وسفلى)، وتمكين الطّفل من التّعرف على مـــختلف وضعيات الجسم (وقوف – جلوس – استلقاء). والوصول به إلى اكتساب القدرة على

التّحكم في أعضاء جسمه (المشي – القفز – بالإرتكاز على رجل واحدة- القفز باستعمال الحبل...) كذلك تـــمكين الطّفل من معرفة اليّمين واليَسار مع القيام بحركات رياضية تساعده على نمو جسمه.

إذن معلم القرآن يستغل حصة ممارسة الرّياضة واللعب كنشاط تربوي يهدف إلى تزويده بمكتسبات لغوية وبالتّالي إثراء رصيده اللغوي.

عموما إن الـــمدارس القرآنية تعتمد في برنامجها على التّحفيظ فقط دون الإهتمام بنشاطات تربوية أخرى كاللّعب والتّلوين والرسم والقصة إلى غير ذلك من الوسائل التي تنمي جسم الطّفل وحواسه وسلوكاته وقدراته. بل تكتفي بإهتمامها بتنمية ملكة الحفظ عند الطّفل وتنمية قدراته اللغوية وإثراء رصيده اللغوي تدريجيا وتحضيره لإستقبال برامج المدرسة الأساسية. كما أنـــها تكتفي بتخصيص للطّفل حصة لا تتجاوز مدتـــها ساعة ونصف يوميا وهذه مدة قصيرة لتزويده لكل مايحتاجه لإنماء جوانب شخصيته. كما أن ظروف القسم لا تتوفر على شروط صحية لعدم توفر الشّمس والهواء النقيّ بـــها وهي أقسام رطبة نظرا لموقعها، إضافة إلى كثرة العدد بـــها.

عموما فإن منهج المدارس القرآنية اليوم مازال عتيقا في التّلقين يقتصر على التّحفيظ الآلي فقط دون الفهم والباحثة تقترح إدخال إصلاحات على البرامج لكي يُساير العصر من وسائل تربوية تعليمية وتراعي [illegible] وإستغلال اللعب عند الطّفل كوسيلة تربوية تساعده على اكتشاف ذاته ومحيطه وإثارة ملاحظته وإكسابه خبرات ومهارات، كما تقترح تزويد أطفال المدارس القرآنية بأدوات ووسائل تربوية كالمسرح والقصص وألعاب التّركيب والتّفكيك لما لها من أهمية قصوى في اكتساب سلوكات لغوية وفكرية وتوفيرها نظرا لتعلق أطفال هذا السّن بـــها كما تقترح الباحثة بناء مدارس قرآنية تضم أقسام متوفرة على شروط صحية وبـــها فناء وبستان خصيصا للأطفال بما أن أقسام المدارس القرآنية حاليا إما ان تكون لاصقة بالمسجد او عبارة عن دكان لا يوجد به نافذة أو أقسام موجودة في الطّابق السفلي مملوءة بالرطوبة.

5 - أهداف المدرسة القرآنية :

إن الهدف الأساسي من المدرسة القرآنية "الكُتّاب" حاليا هو تحفيظ القرآن الكريم وتعليم الكتابة والقراءة والحساب. ويمكن تقسيم أهداف المدرسة القرآنية في المجتمع الجزائري إلى ثلاثة أهداف هي :

5 - 1 - الأهداف التّربوية : تكمن أهم هذه الأهداف فيما يلي :

- تمسك النشء بالقرآن الكريم حفظا واستظهارا وحسن تلاوة وفق قراءة نافعة.
- تعويد النشء تدبر معاني القرآن الكريم والتّعرف على أحكامه ومبادئ العامة استعدادا لسهم والتطبيق.
- تعليم النشء مبادئ العبادات وتعويدهم على أدائها والمواظبة عليها.
- تلقين النشء المبادئ الأولية في التّلاوة والتّجويد.
- تعمل على تحريك الهمم، وتـــهذيب الأخلاق وتمرين العادات.
- تربي في النشء كامل ملكاته، وترهف أحاسيسه. (**محمد مكي الدين الشرقي وآخرون، بدون تاريخ، ص 107**).

5 - 2 - الأهداف الإجتماعية : تكمن هذه الأهداف فيما يلي :

- تحصين النشء وهذا بربط شخصيتهم مبكرا بالقرآن الكريم عقيدة، وعقلا، ووجدانا.
- تـــهيئة النشء لمواجهة الحياة الخاصة والعامة من منظور إسلامي.
- تـــعتبر النواة الأولى لتكوين نفسية الطّفل، وشخصيته في المستقبل.
- يتم فيها التّعارف والإنسجام بين الأطفال مع بعضهم البعض بحيث يتكيفون مع الجوّ الجديد.
- تساعد على التّعارف، وإقامة علاقات جديدة، وبالتّالي تتسع دائرة المعاملات.
- كما توفر للنشء الأمن النّفسي، والسّمو الروحي،والإطمئنان القلبي. (**وزارة الشؤون الدينية، مديرية الإرشاد والتعليم القرآني، منشور سنة 1990، ص 2**).

5 - 3 - الأهداف الثقافية : أهم هذه الأهداف هي :

- تزويد النشء برصيد لغوي غني بالمفردات الفصيحة.
- تدريبهم على القراءة السّليمة الصّحيحة والكتابة بخط جميل أصيل.
- تدريبهم على التّعبير الشفهي بالإجابة على الأسئلة وسرد القصص الدّينية.
- تنمية ثـــقافتهم الدّينية، وهذا بإطلاعهم على كتب السّيرة.
- تمكينه من حفظ مجموعة من السور، والآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تغرس في نفسه الروح الدّينية، وتنشئته على القيم الإسلامية.
- تعويد النشء تدبر معاني القرآن الكريم والتّعرف على أحكامه ومبادئه العامة استعدادا للفهم والتّطبيق. (**محمد محي الدين الشرقي وغيره، بدون تاريخ، ص 107**).

خـــلاصـــة :

لعبت المدارس القرآنية «الكتّاتيب» دورا هاما في تنشئة الأجيال وتحفيظهم القرآن الكريم وبعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب عبر العصور.

والفضل في بقاء مقومات الشخصية الجزائرية يعود إلى التّعليم القرآني بمعاهده المختلفة. ولتزال هذه المؤسسات موجودة إلى يومنا هذا تستقبل الصّغار لتنشئتهم، ولتحفيظهم القرآن الكريم ولتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، فتقوم بدور تربوي فعّال، معاصر وهو تـــحضيرهم للدّخول المدرسي الرّســـمي. فأصبحت المدارس القرآنية اليوم تقوم بالتّعليم التّحضيري كغيرها من المؤسسات التّربوية الأخرى، وتكوّن الأجيال من كل جوانب شخصيتهم سواء تربويا ونفسيا واجتماعيا واخلاقيا ولغويا. وتساهم في تربية الصّغار لإستقبال برامج المدرسة الأساسية.

الفصل الثالث

ريّـــاض الأطـفـال

الفصل الثالث : ريّاض الأطفال

I – لـــمحة تاريـــخية عن ريّاض الأطفال.

1 - نشأة ريّاض الأطفال.

2 - انتشار ريّاض الأطفال في العالم.

II – واقع ريّاض الاطفال في الجزائر.

1 - ريّاض الأطفال في الجزائر.

1 – 1 – تعريف ريّاض الأطفال.

1 – 2 – طرق تـــمويلها.

1 – 3 – أنواعها.

1 – 3 – 1 – الريّاض التّابعة للمجلس الشعبي.

1 – 3 – 2 – الريّاض التّابعة للشركات الوطنية.

1 – 3 – 3 – أقسام التّعليم التّحضيري التّابعة لقطاع التّربية.

2 - برنامج ريّاض الأطفال.

3 - النّشاطات التي يـــمارسها أطفال القسم التّحضيري.

3 – 1 – التّربية اللغوية.

3 – 2 – التّربية الرياضية.

3 – 3 – التّربية العلمية.

3 – 4 – التّربية الإجتماعية.

3 – 5 – التّربية الـــحسية.

3 – 6 – التّربية النفسية الـــحركية.

3 – 7 – التّربية الفنية.

3 – 8 – الألعاب التّربويه.

4 – أهمية التّعليم التّحضيري.

5 – شروط مربيات التّعليم التّحضيري.

6 – ملمح التّلميذ في نـــهاية التّعليم التّحضيري.

– خـــــــلاصـــــة.

الفصل الثالث : ريّاض الأطفال

I – لـــمحة تاريـــخية عن ريّاض الأطفال.

1 – نشأة ريّاض الأطفال.

2 – انتشار ريّاض الأطفال في العالم.

I - لمحة تاريخية عن رياض الأطفال :

1 نشأة رياض الأطفال :

إنّ عظمة الأمة تقاس ليس بما تملكه تلك الأمة من مواد خام طبيعية بل بما ينتجه ابناؤها من مجهود فكري ويدوي في سبيل الخير العام. فثروه الأمه ورأس مالها هم أبناؤها. (**محمد فاضل الجمالي، 1967، ص 18**).

الطّفولة هي صانعة المستقبل، وأطفال اليوم هم كبار المستقبل رجالا ونساء، وهم الّذين ستؤول إليهم شؤون المجتمع والإلتزام بأوضاعه وتقاليده، وتحمل واجباته ومسؤولياته، والمساهمة في دفع عجلات بنائه، ونموه وتصوره، وتقدمه، إذا ما أمكن إحاطته بالرعاية والعناية اللازمة لحياته، والإهتمام والإنتباه والمتابعة اللازمة لنموه وتطوره، وإذا ما توفرت للطّفل سبل الإعداد والتّربية والتّنشئة السّليمة التي تعمل على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا كاملا، ليكون مواطنا صالحا، يسهم ويشارك بإيجابية في صنع هذه الحياة. (**ابراهيم بيومي مرعي وملاك أحمد الرشيدي، 1982، ص 117**).

يقول جون ديوي :«علينا أن ننطلق من الطّفل وأن نتخذه هاديا ومرشدا. فالطّفل هو المنطلق وهو المحور وهو الغاية». (**عبد الله عبد الدائم، 1978، ص 513**).

أكدت التّربية الحديثة على أهمية الانطلاق من الطّفل، من قابلياته وميوله وطباعه ومقوّماته الشخصية. ورأت أن الطّفل ينبغي أن يكون المحور الحقيقي والمركز الفعلي للعملية التّربوية، خلافا للتّربية التّقليدية التي كانت تجعل مركز الثقل خارج الطّفل : في مناهج التّعليم وفي المعلم وفي الإمتحانات وفي النّظام المدرسي، وفي أي عنصر من عناصر العملية التّربوية، ماعدا الطّفل نفسه. وهكذا كادت تصبح المدرسة التّقليدية، بما ترسمه من مناهج وما تفرضه من نظام وما تعقده من امتحانات، غاية في ذاتها، بدلا من الغاية الأصلية التي كادت تنسى أي تكوين شخصية الطّفل ونموها. (**عبد الله عبد الدائم، 1978، ص 512**).

لذلك قامت ثورة ضد التّربية التّقليدية، فإحتلت الطّفولة مكانة متميّزة في العصر الحالي، ونادى رجال التّربية الحديثة من علماء نفس واجتماع وتربية، على اختلاف وجهات نظرهم إلى ضرورة منح هذه المرحلة من حياة الإنسان - الطّفولة العناية القصوى إذ تتشكل فيها كل جوانب الشخصية لما تتميز به من قدرة عالية على التّقليد وقابلية التّعلم وسهولة الانطباع وطاقة لتخزين المعلومات. لذلك كان اهتمام الدّول المتقدمة تكنولوجيا في وضع سياستها، والخطط والبرامج التي تعدها، والمشروعات التي تنفذها، أن يكون الطّفل هو محور الإرتكاز ومحل الإهتمام وله الأولوية في الصّحة والتّعليم، وبرامج التّدريب، والعمل والإنتاج، والخدمات الإجتماعية وبرامج التّنمية الإجتماعية للدّولة، وأن يكون التّرويح والرّياضة والثقافة، هي مقومات الحياة والنّمو والتّقدم للأجيال الصاعدة من الأطفال، رجال ونساء المستقبل.

ولقد نالت رعاية الطّفولة أكبر حظ من الإهتمام في القرن الحالي، وفيه تبلورت المبادئ والأسس التي تتحكم في أساليب رعاية الأطفال وأصبحت ثابتة قوية بعد أن اجتازت دور الاختبار والتجريب. وقد أصبح الإهتمام برعاية الطّفولة مقياسا لتقدم الأمم والشعوب ويتناسب طرديا مع حضارتها. **(ابراهيم بيومي مرعي وملاك أحمد الرشيدي، 1982، ص 118)**.

[illegible] التّربوية وإنشاء المدارس النّموذجية التي تفحص فيها النظريات التّربوية المختلفة. **(محمد فاضل الجمالي، 1968، ص 24)**.

ولعلّ أهم ما وفرته التّربية الحديثة هي هذه المؤسسات التربوية المتمثلة في «ريّاض الأطفال» التي كان الهدف من انشائها هو تعويض غياب الأم العاملة عن البيت أغلب ساعات اليوم. فوفرت بيئة تربوية مختصة لتربية الطّفل وإعداده للمستقبل. ومن بين الذين ساهموا في نشأة ريّاض الأطفال وإبرازها إلى الوجود «فروبل جوهان يعقوب فردريك».

يبرز المربي الألماني « فروبل FROBEL» الذي ارتبط اسمه بإسم رياض الأطفال، فلا تذكر إلا ويذكر مبدعا لفكرتها منشئا لكيانها.

لقد كانت المسألة الأولى التي شغلت «فروبل» هي أن يجد أحسن الوسائل المادية وأحسن ضروب النّشاط، وأن ينظم هذا كله بحيث تتكون منه سلسلة من الأعمال المنتظمة التي من شأنها أن تثير قوى الملاحظة والفهم لدى الأطفال وتنمي نشاطهم الذاتي وقدراتهم الذاتية على التّعبير. ولقد كان من بين الأسماء الأولى التي أطلقها «فروبل» على معهده هذان الإسمان التّاليان :« المدرسة القائمة على غرائز الأطفال الفعالية» و«مدرسة التّربية النّفسية» وفي هاتين التّسميتين مايشير إلى منازعه في التربية. غير أنهما بدتا له تسميتين غامضتين بعض الشيء، ولهذا أخذ يبحث عن إسم أبسط وأقدر على التّعبير عما يريد. وفي جوان 1840 بينما كان في نزهة جبلية، وافته العبارة المطلوبة وصاح كما صاح أرخميدس «وجدتها»، وكانت العبارة التي طرب لها هي «روضة الأطفال KINDER GARDEN».

إن المدرسة عنده هي حقا «روضة أطفال» ينمو فيها الأطفال نموا طبيعيا كما تنمو الشجرة بين يدي بستاني خبير. وهكذا ولدت الكلمة الموفقة التي لقيت قبولا واسع النّطاق وانتشرت ودخلت في لغات عديدة، وانعقدت ذكراها في الأذهان بذكرى

[illegible] فروبل [illegible]

ذهب فروبل مذهب المربين من أهل زمانه، في أن التّربية السّليمة تكون بمراعاة مراحل نمو الطّفل واهتمامه بالأحداث، وإعطاؤه دورا أوليا لحركة اللعب في نظامه التّربوي، إذ ابتكر، بصورة فنية منسقة، في سبيل توجيهه هذه الحركة واستغلالها، «الألعاب التربوية». وتحلت عقريته في كونه لم يعتبر كسابقيه، الألعاب وسائل للتشويق فقط، بل عوامل تساعد على تفتح الطّفل بكل ما يحمل في داخله من قوى واستعدادات وهي زيادة على ذلك، تقوّم سلوكه وتنمّي الرّوح الجماعية عنده وتعوّده على التّعامل مع الآخرين بصورة صحيحة.

كتب «فروبل» في هذا الصدد يقول :« ففي هذه الألعاب التي يختارها الولد عفويا ويندفع وراءها بشغف يتراءى مستقبله لأعين مربين أذكياء ودقيقي الملاحظة. فألعاب هذا العمر براعم الحياة بكاملها، لأنه في الوقت الذي يتفتح الطّفل بها، يكشف عن أصفى استعداداته الدّاخلية، فحياة الإنسان بكاملها، حتى رمقه الأخير سواء أكانت صافية أم قاتمة، هادئة أم مضطربة، عاملة أم خاملة، خصبة أم عاجزة، تستمد ينبوعها من عهد الطّفولة". **(أنطوان الثوري، 1964، ص 130)**.

واعتقد «فروبل» اعتقادا راسخا بقيمة اللعب والموسيقى في تربية الصّغار، بإعتبار أن اللعب مظهر من مظاهر نشاطهم. فحاول استغلال هذه الظاهرة، وبواسطتها أصبح يعلم الأطفال القواعد الأخلاقية الصّحيحة، والمبادئ الدّينية، والقضايا الاجتماعية والثّقافية، بفضل التّنظيم المبرمج والعلمي لمضامين هذا النّشاط وأشكاله.

وكتب «فروبل» العديد من المقالات لتوضيح قيمة نظامه التّربوي مبرزا الرّابطة بين الألعاب ونمو الطّفل الذّهني والبدني والخلقي :

① – ألعاب رياضية مرفوقة بأغان، أهدافها :

أ – تنمية وتقوية عضلات الطّفل.

ب – تربية قوة الملاحظة.

ج – تنظيم الأنشطة [illegible]

② – حراثة الجنائن وإعطاء توجيهات أولية في كيفية الإعتناء بالنّباتات، وهذا يهدف :

أ – إنشاء روابط بين الطّفل والطّبيعة المحيطة به.

ب – تربية ميله وحبه للطّبيعة ومنتوجاتها.

③ – رياضة اليّدين، والهدف منها :

أ – تنمية اليّدين، واكسابها دقة في الحركة.

ب – تربية الحواس العامة وقوّة البصر خاصة.

ج – اكتساب معرفة الأشياء وكيفية استعمالها.

د – ادخال معنى الحجم والعدد وغيرهما، في الذّهن.

④ – محاورات، اشعار، أغاني التي تهدف إلى :

أ – ايقاظ الشعور الدّيني. (بإختيار مواضيع مناسبة).

ب – التأثير في التّربية الخلقية. (**أنطوان الأشرفي، 1964، ص 134**).

أما الهدايا فهي كرة من صوف وأسطوانة ومكعب خشبي مقسم إلى ثمانية مكعبات صغيرة، وأجزاء تفصيلية للمكعب تمضي في تعقيدها شيئا فشيئا تبعا للنّمو العقلي للطّفل. ويضمن فروبل هذه الهدايا رموزا ومعاني. فالكرة مثلا، ترمز إلى وحدة الوجود، ويدل امساك الطّفل لها على امساكه للوجود كلّه. ويتمثل الهدف التّربوي منها في تقوية عضلات الطّفل وتنمية انتباهه وأعضاء الحس عنده، ولا سيما اللمس والبصر من خلال ما تتضمنه كالحجم والمحيط والألوان والنعومة أو الخشونة وسواها. بينما تنمي المكعبات لدى الطّفل مفهوم الشكل والحجم والعدد، وذلك عن طريق ما تقوم به هذه الأداة من دور إيجابي في اغناء تجربته الحسية – الحركية.

وابتكر «فروبل» ألعاب تركيبية كتشكيل بعض الأشكال المألوفة من عجين الصلصال، وقص الورق وتركيب الأجزاء المقصوصة على شكل صور، واقتراح ألعاب مصحوبة بأناشيد تهذب أخلاق الطّفل وتنمي ثروته اللغوية. وقد ذهب إلى أن [illegible] بالزّمان ويوّسع الخيال عند الطّفل. (**أنطوان الأشرفي، 1964**).

لقد كان لتعاليم فروبل وآرائه في تنظيم نشاط الطّفل داخل الروضة أثر كبير لدى العاملين في هذا الميدان. ولا غرو أن نجد كثيرا من ريّاض الأطفال في وقتنا الحاضر تعترف لهذا المربي بفضله عبر ما تطبقه من أساليب وتستخدمه من ألعاب هي في حقيقة الأمر جزء من المضمون التّربوي الذي اقترحه «فروبل». ويشير جون ديوي إلى هذا بقوله :« لقد اتبعت ريّاض الأطفال في أكثر الأقطار، طريقة فروبل وقوانينها، وكانت ريّاض الأطفال هذه ملكية أكثر من الملك كما يقولون، أي تسير وفق آراء

فروبل نفسه. ونلمس اليوم محاولات للعودة إلى روح تعاليمه مع شيء قليل من التّغيير الأساسي في رسالته». (جون ديوي، ترجمة عبد الفتاح الميناوي، 1962).

2 - انتشار ريّاض الأطفال في العالم :

هكذا ولدت ريّاض الاطفال بعد جهاد دائب. ورغم الشيخوخة التي بدأت تدب في جسم «فروبل» ظل يعمل ليذيع أراءه، ويحس البذرة التي غرسها. وطالب البلدية أن تعطيه قطعة أرض يقيم عليها روضة نموذجية ويضم إليها فصولا لتدريب المدرسات على طريقته الجديدة. وفي هذه الأثناء قام بطبع كتابه «أغاني الأمهات» وكان ذلك عام **1843**. وفي العام الذي أعقبه يجوب في صحبة «ميد بدروف» أنحاء ألمانيا يحاضر وينشر تعاليمه. غير أنه لم يلق من مواطنيه الاهتمام الجدير به، وعندما رأى جحود الرّجال خاصة، كرس نفسه وجهده لصالح النّساء فقضى عامين كاملين (**1846**- **1848**) في التّدريس وإلقاء المحاضرات على المدرسات والأمهات. ويصرح «فروبل» أن أفكاره حول الأعمال اليدوية قد استوحاها من ملاحظته لتلميذاته، وبعد أن عاد إلى «كلها» ومنها إلى «ليبنشتين *LEIBENSTIEN*» قابل ها هنا البارونة «برتافون مارينهولتز *BERTHA VAN MARENHALTZ*» التي يرجع إليها الفضل الكبير في انتشار حركة ريّاض الأطفال. وفي عام **1851** صدر أمر من وزير التّربية الدموسي، ينص على الغاء ريّاض الأطفال. ولعل السبب راجع إلى الخلط بين «فريدريك فروبل» وابن أخيه «كارل فروبل» ذي النزعات الإشتراكية. وهكذا توفي «فروبل» في العام التّالي (في العشرين من جوان **1852**) وأمر الإلغاء نافذ المفعول. ولم يبلغ هذا المنع إلا بعد عشر سنوات أي (عام **1861**)، ومنذ هذا التّاريخ الجديد أخذ ريّاض الأطفال تنتشر سريعا. وقد كان للبارونا «برتا» الشأن الكبير في هذا الإنتشار. وقد كتب «ذكريات» عن «فروبل» ترجمتها إلى اللغة الإنكليزية السيدة «هوراس مان *HORACE MANN*». كما كتبت مؤلفات عديدة قرئت في شتى البلدان. وفي عام **1854** ذهبت لقضاء ستة شهور في انكلترا حيث كانت السيّدة «رونجيه *RONGÉ*» قد أنشأت روضة للأطفال في معرض

الأمير ألبرت في لندن. وتعاونت السيّدتان وتلقتا سند الروائي الشهير «شارل ديكنـــز» الذي أظهر تأييده لريّاض الأطفال في صحيفة حررها عام **1855**، كذلك قامت الآنسة «ايلينور هيروارت *elenore heerwart*» التي عملت فيما بعد على تأسيس الرابطة الدّولية لريّاض الأطفال ومعها الآنسة «آديل فون برتغال *ADEL VAN PORTUGALL*» بتأسيس ريّاض الأطفال في مدينة مانشيستر. وفي عام **1855** زارت البارونة «برتا» فرنسا وحصلت على تأييد مؤرخها الكبير «ميشليه *MICHELET*» وغيره من مفكري فرنسا وزعمائها، وبعثت بذلك الـــحماسة لريّاض الأطفال. وانتقل أثر البارونة إلى هولندا وبلجيكا، بل إلى إيطاليا حيث لقيت تأييد كثير من الزعماء وعلى رأسهم بطل الوحدة الإيطالية «غاريبا لدي». وهكذا انتشرت ريّاض الأطفال في هذه البلدان جميعها وفي كثير من غيرها، وعلى رأسها النمسا. **(عبد الله عبد الدائم، 1978، ص 448)**.

ومن بين الـــمربين الذين يقرن اســـمهم بريّاض الأطفال المربية الإيطالية «ماريا منتسوري» **(1861 - 1952)**، التي حاولت تنقيح طريقة فروبل، ثـــم استخلاص آراء تربوية أثرت في مناهج ريّاض الأطفال وتسييرها. إن الأساس الذي بنت عليه هذه الـــمربية نظامها التّربوي هو دراسة علمية للطّفل، وليس فقط للطّفل بوجه عام، إنـــما لكل طفل بوجه خاص، ورأت في الـــحرية الشرط الأساسي لنمو الطّفل وتفتحه. [illegible] بتمارين تناسب حاجاته وتتجاوب مع فوائده. **(أنطوان الثوري، 1964، ص 182)**.

وبدأت منتسوري عملها التّربوي من خلال الإهتمام بالأطفال الـــمتخلفين ذهنيا، فإتـــخذت من تدريب حواسهم، وتنشيط فعاليتهم الـــحركية والعضوية وسيلة لشحذ فعالتهم الذهنية. وقد كان لـــهذا الأسلوب نتائج جدّة. تقول منتسوري، في معرض تقويـــمها لهذه النّتائج :«بينما كان النّاس في منتهى الإعجاب بنجاح تلاميذي الـــمعتوهين، كنت في منتهى الدهشة والعجب لبقاء العاديين من الأطفال في ذلك الـــمستوى من التّعليم». **(محمد عطية الأبراشي، بدون تاريخ، ص 120)**.

لقد كانت النتائج التي توصلت إليها منتسوري حافزا على نقل هذا الأسلوب إلى مجال الأطفال الأسوياء. فأنشأت سنة **1907**م ما أسمته «بريّاض الأطفال» وكانت تضم أبناء الأمهات العاملات الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسّابعة. وكان الغرض من تربية الأطفال في هذه الريّاض يتمثل في تربية شخصياتهم من كافة النّواحي بواسطة تعويدهم على أن يتعلموا بأنفسهم ويتعاونوا مع غيرهم. ولعلّ لعبها التّعليمية التي يعلّم بها الأطفال أنفسهم مستعملين قدراتهم في الحركة والعمل والإدراك الحسي هي من أهم ما أوجدته هذه المربية. وقد جهزت ريّاض الأطفال بأدوات لعب تناسب كل مجموعة منها عمرا من الأعمار وذلك بهدف تدريب الحواس وتربيتها بإعتبارها مدخلا للنمو العقلي. تقول منتسوري في هذا السّياق :«ليس الغرض من تربية الحواس أن يعرف الطّفل الألوان والأشكال والأنواع المختلفة للأشياء ولكن الغرض من تهذيب حواسه هو تقوية الملاحظة لديه وتعويده الانتباه إلى الأشياء والموازنة بينها والحكم عليها». (**ملامح محطية الأبراشي، بدون تاريخ، ص 118**).

وهذه التّمرينات في الواقع هي تمرينات عقلية تساعد في تكوين العقل كما تساعد التّمرينات البدنية في تقوية الصّحة العامة ونمو الجسم. ويأتي الإهتمام بتدريب حاسة اللمس في المقام الأول، وهذا ما يمكن، في رأي منتسوري، تحقيقه عن [illegible] والألوان. ولتدريب حاسة السمع اقترحت منتسوري مجموعة من الرنانات الصّوتية التي تصدر أصواتا متفاوتة أو متدرجة في شدتها وارتفاعها تجعل الأطفال يميزون بعضها عن البعض ويقارنون فيما بينها لدى سماعهم إياها. أما الإنتقال من المستوى الحسي – الحركي إلى مستوى التّجريد، فيتحقق -في رأي منتسوري- بممارسة تمارين من مثل رفع الطّفل للأوزان المختلفة وتلمسه الأبعاد المتفاوتة، والأشكال المتباينة، وهو معصوب العينين، الأمر الذي يؤدي إلى تكون صور الموضوعات والأشياء في ذهنه. بالإضافة إلى قيامه بصنع نماذج من الورق لأشياء كان قد رآها من قبل أو رسما من مخيلته. لقد كان لأساليب منتسوري

تأثير كبير في مواقف المربين إزاء ريّاض الأطفال في عدد من البلدان، بيد أن ذلك لا يعني تجاهل هؤلاء أو اغفالهم لسلبيات تعاليمها. فرونيه أوبير يرى أن منتسوري تركن إلى علم نفس تجاوزه علم النفس الحديث، علم نفس معنى بدراسة الإحساس أكثر من عنايته بدراسة الذكاء الحسي – الحركي الكامل. **(رونيه أوبير، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، 1972)**.

لقد نشأت ريّاض الأطفال نتيجة لظروف إجتماعية وخاصة غياب الأم أثناء العمل فتعوضها بتقديم الرّعاية والتّربية لأطفالها راعية في ذلك خصائص نموّه وقدراته للتّعلم مستخدمة أساليب عمل تربوية هادفة إلى تكوين جوانب شخصيته، وإلى نموه المتكامل. وهكذا انتشرت رياض الاطفال عبر العالم، واخذت مكانا متميزا لدى الشعوب في تربية النشء قبل الدّخول المدرسي.

فتهدف تربية الطّفل قبل المدرسة في الإتحاد السوفيتي إلى إمداد الطّفل في مراحل عمرية مبكرة بالظروف المادية والنّفسية والإجتماعية المؤدية إلى تنمية في شمول وتكامل، والتي قد لا تتوفر في المنازل أو البيئات الإجتماعية. وأولوية القبول في هذه المجتمعات أو الجماعيات هي للأطفال الذين يأتون من أسر يعمل الوالدين وتحتم ظروفهما عدم تواجدهما أثناء اليوم مع الطّفل. وتدّل الإحصائيات على أن

الحضانة، وأن 20% من الأطفال فيما بين سن الثالثة والسّادسة يلتحقون بريّاض الأطفال. **(سعد مرسي أحمد وكوثر حسين كوجك، 1987، ص 79)**.

ويتضح من هذا العرض لبعض نماذج برامج تربية الطّفل قبل المدرسة مجموعة مسلمات تعتبر ركائز للعملية التّربوية في أهدافها ومحتواها وطرق تنفيذها بالولايات المتحدة الأمريكية وهي :

1 – يجب أن تبدأ تربية الطّفل مستندة إلى قدراته. لأن ما يتعلمه يعتمد إلى درجة كبيرة على ما يعرفه وما لديه من خبرات سابقة. ومن الضروري معرفة الدّرجة التي وصل إليها الطّفل في نموه عند تخطيط برامج لمرحلة ما قبل المدرسة.

2 - يجب أن تتماشى أساليب التّدريس مع حاجات كل طفل. فمهما تشابه الأطفال في خبراتهم كمجموعة، إلا أن كل طفل هو فرد مستقل بذاته وبشخصيته وبقدراته ومهاراته، بإهتماماته وميوله، بمخاوفه، ورغباته، ولكي يكون التّعليم فاعلا ومؤثرا فيجب أن تراعي الفروق بين الأطفال بكل دقة.

3 - كلّما زادت دافعية الطّفل ورغبته كان تعلمه أفضل. ويجب أن تراعي المرشدة أن الأطفال يختلفون فيما تقدمه لهم من وسائل التشجيع والمكافأة بعد قيامهم بعمل ما، فنجد طفلا ترضيه قطعة حلوى، بينما آخر يفضل كلمة مدح، وثالث تعجبه نظرات الإعجاب الصادرة نحوه من غيره من الأطفال.

4 - لكي ينجح الطفل في مراحل الدّراسة المستقبلية، يجب أن يتعلم منذ مرحلة ما قبل المدرسة مهارات وواجبات ومسؤوليات (التلمذة). هذا يعني أن سلوكه المناسب يتضمن : القدرة على الانتباه، واتباع التّعليمات والتّوجيهات التي تصدر إليه، ويفهم ماذا تتوقع المرشدة منه، أن يعرف كيف يعمل مع جماعة زملائه الأطفال، وأن يأخذ المبادرة في العمل لا أن ينتظر سلبيا حتى تؤدي الأعمال له.

5 - الأطفال المحرومون اقتصاديا أو اجتماعيا أو الذين يعانون ضعفا ماليا أو اجتماعيا يمكنهم أن يكتسبوا مهارات يدوية وعقلية تقدّمها لهم المدّرسة. (تساعد المعلم وتتوفر فيها توجيه [illegible]).

وتهدف مدارس الحضانة وريّاض الأطفال إلى تهيئة بيئة تربوية صالحة كمرحلة إعداد وتهيئة للدّخول في المدارس الإبتدائية. ولذلك فإن الرّعاية التّربوية والنّفسية تسود العمل في تلك الدّور. كما يشرف على الأطفال مرشدات وأحيانا مرشدون أعدّوا إعدادا تربويا ونفسيا سليما ولا يمضي الأطفال في تلك المؤسسات إلا وقتا قليلا لا يتجاوز الثلاث أو الأربع ساعات في اليوم. ومنذ حوالي ثلث قرن إزداد الوعي بأهمية البيئة الاجتماعية التي تعد خصيصا للأطفال قبل ذهابهم إلى المدرسة الابتدائية، كما ازداد الوعي بضرورة تكوين جسور الاتصال بين البيئتين

المنزلية والمدرسية لتكمل البيئة الواحدة عمل الأخرى حتى يكون هناك نوع من التّكامل والإتفاق في تربية الطّفل.

ففي بريطانيا نجد فصول الإستقبال أو مدرسة الطّفل « *RECEPTION CLASSES OR INFANT SCHOOL* » تتلقى الأطفال في بداية مرحلة التّعليم الإجباري أو الإلزامي (المدرسة الإبتدائية) وتفتح أبوابها في سن الخامسة. فما يقدم للأطفال قبل الخامسة يمكن أن يطلق عليه بالتحديد العلمي (مرحلة ما قبل المدرسة) وإن كانت هذه السنة الخامسة أصبحت تعتبر تمهيدا ومرحلة انتقالية يمرّ فيها الطّفل قبل أن يتلقى مناهج المدرسة الابتدائية. وينقسم العمل إلى فترتين دراسيتين : في الفترة الأولى يلعب الأطفال معظم الوقت سواء داخل حجرات واسعة أو في الخارج، وتجهز الحجرات بألعاب تعليمية متنوعة، كما توجد بها أدوات بوفرة. ومع تقدم العام الدّراسي أي في الفترة الثانية يخضع الأطفال لتربية تهتم بتهيئتهم لما سيدرسونه في العام التّالي فيتعلّمون مهارات التّلمذة المطلوبة من تلميذ المدرسة الإبتدائية. ويستمر العام الدّراسي لمدة أربعين أسبوعا ويتراوح عدد الساعات يوميا حسب رغبة أولياء الأمور، لكنها لا تقل عن الفترة من التّاسعة إلا ربع صباحا إلى الظهر. وفي حالة استمرار الأطفال بالمدرسة إلى بعد ظهر يتناولون طعام الغداء. أمّا عن مؤهلات المدرسات [illegible] للتّعليم الإبتدائي، ويساعدهن عدد محدود من المعاونات اللاتي يحمل بعضهن شهادة ممرضة لدور الحضانة، ونظرا لأن الإلتحاق بهذه المدارس إجباري ومجاني فإن إعدادها كبيرة. (**سعد مرسي أحمد وكوثر حسين كوجيك، 1987، ص 124**).

أمّا غالبية المجتمعات النّامية فإنها تمرّ بمرحلة (ما قبل التّصنيع) وهي بذلك تختلف عن المجتمعات المتقدمة التي تعيش مرحلة (التّصنيع)، إن الأمر يتطلب وقفة تفكير، وقفة تثيرها ظروف في تلك المجتمعات النّامية وغالبيتها ارتضت توحيد التّعليم في المرحلة الأولى أي الإبتدائية، ولا تستطيع بحكم قدراتها المادية أن تتيح لكل الأطفال تربية تسبق المرحلة الإبتدائية.

ومن أوليات ما يجب أن تهتم به المجتمعات النّامية ما يلي :

أ -الحرص على تهيئة بيئة تربوية سليمة لتنشئة طفل ما قبل المدرسة.

ب - أن يكون إشراف الدّولة على مؤسسات هذه التّنشئة اشرافا فعالا أكيدا جادا حتى مع تعدد الهيئات التي تتولى إنشاء وتمويل هذه المؤسسات.

جـ -وضع خطة لتخطيط المناهج والبرامج الي تقدم في تلك المؤسسات التّربوية.

د - الإهتمام بالدّرجة الأولى بإعداد المرشدين والمرشدات الذين يتولون العمل بهذه المؤسسات.

وعند تخطيط المناهج والبرامج لمرحلة ما قبل المدرسة يجب أن تتضمن أنشطة متنوعة ومتعددة بحيث تتيح للطفل فرص :

أ - الإستكشاف بنفسه ولنفسه بعض عناصر البيئة المحيطة به.

ب - التّجريب بالمعنى البسيط الذي يتناسب مع إدراكه وقدراته. والأمر الهام هنا أن يترك الطّفل دون التّدخل المستمر من الكبار.

جـ - تنمية رغبته في حب الاستطلاع عندما يلقي أسئلة يريد معرفة إجابات عنها. فإذا أمكن أن تكون الإجابات ميسرة له لو جرّب أو استكشف فيجب أن تتاح له الفرصة لذلك.. أسئلة أخرى تتطلب إجابات من الكبار ببساطة شديدة حتى يفهم الطّفل المعنى

د - إدراك العلاقات بين الأسباب والنّتائج (في أبسط صورها)، بين الأشياء بعضها والبعض الآخر، فمثلا يصنف ويرتب الأشياء حسب احجامها أو حسب مجموعات ألوانها، أو حسب استخداماتها،كبدايات لتكوين المدركات والمفاهيم.

هـ - العمل الفردي والعمل الجماعي.

و - الإلتزام بأداء الواجبات وتحمل بعض المسؤوليات البسيطة.

ز - التّعود على النّظام والنّظافة والترتيب.

وغيرها من الفرص التي تؤدي إلى تكوين قيم وإتجاهات مطلوبة ومخطط لها بالتدريج وبالاستمرارية تحت الإشراف الحكيم. (سعد مرسي أحمد وكوثر حسين

كولبيك، 1987، ص 138).

ونستطيع أن نقول إن بعض الدّول العربية حققت قفزة تربوية واضحة حوالي عام **1950**. ومن حقنا أن نعتبر السّنوات التي تتحلق حول هذا العام (سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية) منعطفا أساسيا للتّربية في أكثر البلدان العربية. فكثير من البلدان العربية حصلت على استقلالها – كما نعلم – خلال الفترة التي تتراوح بين السّنوات الأخيرة من الحرب العالمية الثانية (سوريا، لبنان)، وأوائل الخمسينات (تونس، المغرب، السودان) وقد حاولت هذه البلدان بعد استقلالها أن تتجاوز التّخلف التّربوي الذي عرفته في فترات الانحطاط العثماني أو الإنتداب أو الإستعمار الغربيين. وقيام نظم جديدة ساعد في معظم الأحيان على تحقيق تقدم تربوي سريع في إطار الأهداف الجديدة التي وضعتها تلك النظم من أجل إعادة بناء مجتمعاتها. ولا ننسى فوق ذلك أن التّطور الحضاري في البلاد العربية جملة – نتيجة لإتصالها بالحضارة العالمية وبركب التقدم في العالم – قد بدأ يتضح ويدفع المواطنين إلى مزيد من الإهتمام بالتّعلم كما يدفع الحكومات إلى تلبية مطالب المواطنين المتزايدة فضلا عن تلبية حاجات التقدم الثقافي والإجتماعي والإقتصادي في بلادهم. (**عبد الله عبد الدائم، 1979، ص 18**).

[illegible]

«متخلفا» عن ركب الحضارة العالمية المعاصرة وكان عليه إذا أراد اللحاق بغيره من الشعوب المتطورة فما عليه إلا أن يثقف أبناءه ذكورا وإناثا فالنهضة لا تقوم إلا على كواهل الجنسين معا، وهذا ما تقدر التّربية عليه إلى حد كبير، ولذلك تخصص الدّولة كل عام أموالا طائلة للتّربية والتّعليم في ميزانيتها العامة.

لقد خضعت بلادنا الجزائر كباقي البلدان العربية الإسلامية والنّامية إلى ظروف تاريخية استعمارية قاسية أدى إلى انحطاط وتدهور وضعية التّعليم بها بصفة عامة. أما مرحلة التّعليم التّحضيري بها، فهي مرحلة جديدة وحديثة العهد بإعتبار أن الجزائر دولة حديثة الإستقلال. لقد حدث تغيير أساسي في سلم الهرم التّعليمي

بالـــجزائر، ابتداء من العام الدّراسي (1976-1977) تـــمثل في ظهور مرحلة التّعليم التّحضيري.

الواقع أن الإهتمام بالطّفولة يرجع إلى زمن بعيد، حينما أدركت الـــمجتمعات الـــمدنية خطورة عملية توجيه النشء منذ الصغر، لإرتباطها الوثيق بتحقيق أهداف الأمة وغايتها، سياسيا، وإيديولوجيا، وعلميا، واقتصاديا، بيد أن هذه العناية والرّعاية لم يبلغا شأوها إلا في القرن العشرين، ومن أجل هذا أطلق عليه البعض بـــحق وصف «العصر الذهبي للطّفل».

ولقد أيد هذا الإتـــجاه (دراسة الطّفل) تظافر رجال الفكر، من فلاسفة، وعلماء النّفس والتّربية والإجتماع حيث اصبح موضوع ابـــحاث كثيرة شـــملت ظروف حياته الـــمختلفة، في الـــملعب، والـــحديقة، والـــمدرسة، والـــمنـــزل، والعيادة، والنادي وحيثما وجد. وقد خرجت تلك الدّراسات بـــحصيلة من النّتائج المدعمة بالأرقام، عن حياة الطّفل منذ ولادته، حتى يشب عن طوقه. هذا الفهم العميق للعوامل المؤثرة في حياة الطّفل، ونـــموّه الـــمتكامل، وهذا الـــحرص على توجيه مستقبله، أدّيا بالتّالي إلى إصدار تشريعات قصد بـــها حماية الأطفال من عوامل الإستغلال، وتوفير أسباب تأمين حياتهم. كما بذل الـــمربون جهدهم في تكييف الـــمناهج التّربوية، بـــحيث تلائم

وتستجيب لمطالب بيئته. إن هذا الإهتمام بالطّفولة وحياتـــها النّفسية، والفكرية، والـــجسمية، يدّل دلالة بالغة على أهـــمية السّنوات الخمس أو السّت الأولى في حياة الطّفل، وتأثيرها البالغ في تكوين شخصيته، وتكوين نظرته إلى الحياة.

فمرحلة الطفولة الـــمبكرة أو مرحلة التّعليم التّحضيري كما أســـماها الـــمرسوم الرئاسي، الصادر في الـــجريدة الرّســـمية الـــجزائرية عدد 23/33 أبريل 1976 هي الفرصة الذّهبية لقوى الطّفل، واستعداداته الـــمختلفة، ووضع أسس التربية الإجتماعية والخُلُقية السليمة. والعادات الإجتماعية البناءة، وغرس العواطف السامية، وإيقاظ الرغبة في العمل الإيـــجابي لإستكمال الإعداد الشخصي، الذي يُمَكِّن الفرد من إستغلال كل

ما أودع في كيانه من إمكانيات، لأداء وظيفة نافعة في الحياة يسعد بـــها، ويسعد بـــها الـــمجتمع الذي يعيش فيه. ومـــما لا شك فيه أن الطّفولة السّعيدة قادرة على تكوين الـــمواطن الصالـــح، والـــمتكامل الشخصية، ولا يـــمكن إسعاد الأطفال، إلا بعد الإعتراف بحاجاتـــهم، وتـــحديد حقوقهم، والعمل على صيانتهم، ومن هنا جاء الإعتراف العالمي بحقوق الطّفل. وقد نصت الـــمواثيق الدّولية عليها، ومن ذلك على سبيل المثال «الإعلان العالمي لحقوق الطّفل» الصادر عن عصبة الأمم في بداية العشرينات، ثم «الإعلان العالمي لحقوق الطّفل»، الصادر عن الأمم الـــمتحدة في الـــخمسينات، وكلاهـــما يؤكد على وجوب العناية بالطّفل، ورعايته، وتوفـــير الظروف النّفسية، والإجتماعية، والثقافية، والـــمادية، لنموه نـــموا سليما في جميع مـــجالات شخصيته، وبالـــخصوص في مرحلة الطفولة الـــمبكرة.(**تركي رابح، 1990**).

II – واقع ريّاض الأطفال في الجزائر.

1 ريّاض الأطفال في الجزائر.

1 1 تعريف ريّاض الأطفال.

1 2 طريقة تمويلها.

1 3 – أنواعها.

1 – 3 – 1 – الريّاض التّابعة للمجلس الشعبي.

1 – 3 – 2 – الريّاض التّابعة للشركات الوطنية.

1 – 3 – 3 – أقسام التّعليم التّحضيري التّابعة لقطاع التّربية.

2 – برنامج ريّاض الأطفال.

3 النّشاطات التي يمارسها أطفال القسم التّحضيري.

3 1 التّربية اللغوية.

3 2 التّربية الرّياضية.

3 3 – التّربية الإسلامية.

3 4 – التّربية الإجتماعية.

3 5 التّربية العلمية.

3 – 6 – التّربية النفسية الحركية.

3 7 – التّربية الفنية.

3 – 8 – الألعاب التّربوية.

4 أهمية التّعليم التّحضيري.

5 – شروط مربيات التّعليم التّحضيري.

6 – ملمح التّلميذ في نهاية التّعليم التّحضيري.

– خلاصة.

II - واقع ريّاض الأطفال في الجزائر :

1 ريّاض الأطفال في الجزائر :

لقد قسم التّعليم إلى مراحل متدرجة يأتي بعضها في أعقاب بعض نتيجة لتصور علمي سابق هو أن الإنسان يمرّ بأدوار معينة في مراحل حياته وأن لكل مرحلة معالمها التي تميّزها عن غيرها من المراحل الأخرى، وهذا ما حاول النّظام التّعليمي في الجزائر الأخذ به ابتداء من العام الدّراسي **77 78** حيث قسمت مراحل التّعليم إلى :

1 - مرحلة التّعليم التّحضيري (حضانة وريّاض الأطفال).

2 مرحلة التعليم الاساسي.

3 - مرحلة التّعليم الثانوي.

4 مرحلة التّعليم الجامعي.

بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر بتاريخ 16 أفريل **1976** ولدت المرحلة الجديدة أي التّعليم التّحضيري وهي «المرحلة الجديدة في سلم الهرم التّعليمي الجديد في الجزائر، فهي مرحلة التّعليم التّحضيري التي دخلت في نظامنا التّربوي لأول مرّة، منذ عام 76 1977». (تركي رابح. 1990. ص 55).

[illegible]

والغاية منه إدراك جوانب النقص في التّربية العائلية وتهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسية، وذلك :

- بتعويدهم العادات العملية الحسنة،
- مساعدتهم على نموّهم الجسماني،
- تربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي،
- توفير وسائل التّربية الفنية الملائمة،
- تمكنهم من تعليم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب. **(وزارة التّربية والتّعليم الأساسي، بدون تاريخ).**

لقد أكدت الأمرية الصادرة في 16 أفريل 1976، على أهـــمية هذا التّعليم وخصصت له مكانة في نظامنا التّربوي بإعتباره مرحلة أساسية في تربية الأطفال وتعليمهم. ونظرا للعبء الكبير الذي تتحمله الدّولة في مـــجال التّعليم الأساسي وتوسيع طاقات الإستيعاب في الـــمراحل الأخرى، بقي التّعليم التّحضيري مرحلة غير إجبارية. وترك أمر إنشاء المؤسسات التّربوية التي تـــهتم بـــهذا التّعليم إلى الـــهيئات والـــمنظمات والشركات الوطنية، لتساهم بدورها في النهوض بـــهذا التّعليم، تـــحت الوصاية التّربوية للوزارة الـــمكلفة بالتّربية. (وزارة التربية، 1990، ص 3).

إنّ الدّافع الأساسي وراء إستحداث مرحلة التّعليم التّحضيري في الجزائر لا يـــختلف في جوهره عن بقية بلدان العالـــم. فدخول الـــمراة الـــجزائرية عالـــم الشغل أدّى إلى حدوث تغيرات واضحة طرأت على نظام الأسرة لعل أبرزها حرمان الأبناء من تلقي التّكفل والعناية الكاملين بسبب الغياب شبه الكامل للأم العاملة خلال أيّام الأسبوع.

لذلك جاءت مهمة التّعليم التّحضيري «كوسيلة لـــمساعدة الأسرة على تربية الولد والعمل على ازدهاره بواسطة التّدريب البدني الـــملائم وتربية حواسه لإيقاظ قضونه الذّهني وتعليمه العادات الـــحسنة، وتـــحضيره للحياة الإجتماعية. وإعداد الولد للإلتحاق بالـــمدرسة الأساسية بتلقينه مبادئ القراءة والكتابة والحساب». (وثيقة وزارية. [illegible])

1 1 - تعريف ريّاض الأطفال :

تطلق كلمة ريّاض الأطفال على تلك الـــمؤسسات التّربوية التي تـــحمل أســـماء مـــختلفة بإختلاف نظامها وأهدافها :

أشار تركي رابح في كتابه «اصول التربية والتعليم» إلى الفرق بين مدارس الـــحضانة ومدارس الريّاض قائلا :

"هناك كما لا يخفى فرق هام بين مدارس الحضانة ومدارس ريّاض الأطفال، فمدرسة الحضانة هي مجتمع صغير، يحيى فيه الطّفل حياة أقرب إلى الـــمنـــزل منها إلى المدرسة،

أي حياة طبيعية يقضي فيها معظم اليوم في نشاط حرّ، تتخلله فترات للأكل والرّاحة، والنّوم، لذلك تختص هذه المدارس في ميادين رعاية الطّفل صحيا. كما تهتم بتكوين إتجاهات اجتماعية سليمة لديه، عن طريق القدوة الحسنة، والعناية بالنّظافة العامة، وتربية الذّوق السليم لديه. وبهذا فإن مدرسة الحضانة تمثل في الواقع البيت الهادئ المنظم، الذي ترفرف عليه البهجة والسعادة والمرح.

ويوجد هذا النوع من المدارس بقلة في الوقت الحاضر في الجزائر، تشرف عليه البلديات وبعض المؤسسات الوطنية.

أما مدرسة ريّاض الأطفال، فإنها بخلاف – مدرسة الحضانة – تقبل الأطفال من سن اربع سنوات إلى سن ست سنوات، ويوجد بها زيادة عما يوجد بمدارس الحضانة من مرافق نوع من التّعليم يباشره الأطفال.

ولتحقيق هذه الأغراض، فإن ريّاض الأطفال تقوم بما يلي :

– ترعى صحة الأطفال وتضمن سلامة نموهم الجسمي، وقوة أبدانهم.

– تنمي إستعداداتهم وقواهم العقلية، وقدرتهم على النّطق وقوة الإرادة، والخلق، وتهيء لهم تدريبا فنيا، وتعرفهم بالبيئة التي يعيشون فيها.

– تغرس في نفس الأطفال الإعتماد على النّفس، وتعلمهم خدمة أنفسهم بأنفسهم.

– تعينهم على متابعة الدّراسة في المستقبل بنجاح». (تركي رابح، 1990، ص 90).

وبمقتضى الأمر رقم 76 35 لـ 16 أفريل 1976 والمتعلق بتنظيم التّربية والتّكوين «يمنح التّعليم التّحضيري في مؤسسات عمومية موضوعة تحت الوصاية التّربوية للوزير المكلف بالتّربية، وتسمى ريّاض الأطفال، أو مدارس الحضانة أو أقسام الأولاد». (وثيقة وزارية، النصوص المتعلقة بتنظيم وتسيير المدرسة التّحضيرية، بدون تاريخ).

وبهذا تكون وزارة التّربية قد حدّدت الأسماء المختلفة لهذا الدّور التي تمنح التّعليم التّحضيري لأطفالنا بما أن الهدف والغرض منها واحد.

ويستغرق التّعليم التّحضيري في الجزائر مدة سنتين، ويقبل فيه الأولاد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 و6 سنوات كاملة واللغة المستعملة في التّعليم التّحضيري هي اللغة العربية فقط. (**وزارة التّربية. النصوص المتعلقة بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية. بدون تاريخ**).

1 - 7 - طرق تمويلها :

تتحمل الجماعة أو الهيئة العمومية التي تنشئ مؤسسة التّعليم التّحضيري وحدها جميع الأعباء المالية. ويمكن لها أن تطلب مساهمة مالية من الأولياء الّذين لهم أبناء مسجلون في إحدى المدارس التّحضيرية. يحدّد مبلغ هذه المساهمة المالية بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتّربية والوزير المكلف بالمالية. التّعليم في هذه المؤسسات ليس مجانا.

1 - 8 - أنواعها :

رياض أطفال إما أن تكون تابعة للبلديات والولايات (المجلس الشعبي لمدينة الجزائر) أو إلى الشركات العمومية، وذلك بعد الحصول على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية. «يجوز للإدارات والهيئات العمومية والجماعات المحلية ولجان التّسيير والتّعاضديات ومنظمات الجماهير، ماعدا الأشخاص والجمعيات او الشركات الخاصة، ان تمنح مؤسسات للتعليم إلا بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلف بالتربية». (**وثيقة وزارة. النصوص المتعلقة بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، بدون تاريخ**).

كما يتولى الوزير المكلف بالتّربية الإشراف التّربوي على مؤسسات التّعليم التّحضيري وتنشيطها وتتولى التّفتيش والمراقبة. يضمن الوالي التّسيير التّربوية. ويشرف على تكوين المربين المخصصين لهذا التّعليم، ويقترح القانون الأساسي الخاص بهم. (**وثيقة وزارية، بدون تاريخ**).

إنّ القيام بدراسة ميدانية لمعرفة رياض الأطفال المتواجدة على مستوى محافظة الجزائر قصد التّعرف على واقع التّعليم التّحضيري في الجزائر وذلك ضمن النّوعين

من المؤسسات التّابعة للجهتين وهي :

1 3 1 - الرياض التّابعة للمجلس الشعبي :

إنّ جلّ المؤسسات التّابعة للمجلس الشعبي لمحافظة الجزائر تقوم بتربية ورعاية الأطفال كما تهتم بتنظيم الوقت الفارغ لهم في ذلك برنامج ترفيهي خاص. وهذه الرّياض هي : روضة صوفيا - روضة ساحة إفريقيا — روضة الأبيار — روضة الفتح ببئر خادم. وقد لاحظت خلال تواجدي برياض الأطفال أنه في نفس الروضة يوجد ثلاث أقسام للأطفال وهي :

(1) - قسم الحضانة (أبناء) : ويلتحق به الأطفال الّذين لم يبلغوا السّنتين من العمر. يقدم لهم العناية بنظافة الجسم وتقديم وجبات الأكل، وفترات النّوم واللعب الحرّ. وليس هناك برنامج مخصص لهم، وإنما الإكتفاء بتقديم لعب لتسليتهم كالكرة والسّيارات، مع العلم أنها ملك لهم في أغلب الأحيان. ومهمة المربية هي حراستهم أثناء اللعب واليقظة.

(2) - **قسم الأوساط** : ويلتحق به الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث وأربع سنوات، مع العلم أن هناك برنامج مخصص لهذه الفئة، تقوم بتنشيطه مربيات وهو برنامج متنوع.

(3) - **قسم الكبار** : وهذه الفئة هي التي تهتم بحثي بإعتبار أن هذا القسم يتلقى تعليم تحضيري، وتستقبل الأطفال الّذين يتراوح أعمارهم ما بين الرّابعة والسّادسة من العمر مخصصة لهم برنامج تربوي متنوع قصد تحضيرهم للدّخول إلى المدرسة الأساسية.

يستقبل كل الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة في قسم الكبار ولا يشترط في هذه المؤسسات أن تكون الأم عاملة. لكن بمجرد الدّفع لقيمة مالية قدرها ألفين دينار **2000** دج يسجل الطّفل مباشرة في الروضة، حيث أن التّسديد للمبلغ يكون شهريا.

رغم عدم وجود مفاضلة بين الأطفال ولا شروط لقبولـــهم، لاحظت قلة عدد الأطفال في القسم وهذا راجع إلى المبلغ الشهري الذي يعجز عن تسديده الأولياء بعدما كان ألف ومائتي دينار 1200 دج أصبح ألفين دينار 2000 دج فحسب أولياء الأطفال الـــمنتفعين من خدمات الرّياض التّابعة للمجلس الشعبي عن دفع الـــمساهـــمة الـــمالية والتي تؤثر على الدّخل الشهري للاسرة، وأصبح القسم يعاني من قلة العدد، وتتداول عليه دورتين، مربيات فترة الصّباح ومربيات فترة المساء.

وهناك برنامج مـــخصص لقسم الكبار متنوع بالأنشطة التّربوية تقوم بتنفيذه مربيات متخصصات يهدف إلى تكوين الطّفل من كل جوانب شخصيته وتنميتها كما يقوم بإعداده وتـــحضيره للدخول الـــمدرسي الرســـمي.

وهذا البرنامج هو عبارة عن كتاب معد من طرف وزارة التّربية وكتاب آخر معد من طرف مـــجموعة من الأساتذة (كتاب المربية) تـــحت رعاية الـــمجلس الشعبي لـــمدينة الـــجزائر وهو كتاب يـــحتوي على مـــحاور وأنشطة متنوعة الغاية منها تفتح قدرات الطّفل الـــمختلفة وتـــهيئته للدّخول إلى الـــمدرسة الأساسية.

تلقت الـــمربيات تكوين بـــمدرسة الـــمربيات بالـــمدينة للإشراف على تربية ورعاية الطّفل، وهناك مـــمرنات تساعدهن في ذلك. كما تتوفر الروضة على تـــجهيزات تربوية [illegible] معاصرة منها الـــمستوردة من الـــخارج ومنها من الصّناعة الـــمحلية.

1 – 3 – 2 – الرّياض التابعة للشركات الوطنية :

عملا بأحكام المادة 21 من الأمر رقم 35 الصادر بتاريخ 1976 حصلت الـــهيئات العمومية والـــمؤسسات على ترخيص من الوزير الـــمكلف بالتربية بفتح المؤسسات للتّعليم. فقامت بعض الـــمؤسسات الوطنية كشركة سوناطراك وسونلغاز ومؤسسة البريد والـــمواصلات بتأسيس ريّاض الأطفال لأبناء العاملين فيها سواء آباء أو أمهات، وتستقبل الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسّادسة من العمر فقط.

إنّ أبناء العاملين في هذه المؤسسات يستفيدون من الخدمات التّربوية التي تقدمها لهم هذه الرّياض مقابل مساهمة مالية قدرها ثلاثة آلاف (3000) دينار جزائري سنويا، وتسير هذه الرياض بمساهمة الشؤون الإجتماعية للمؤسسة. كما تستقبل هذه المؤسسات نسبة معينة من الأطفال من غير أبناء العاملين بالجهة المؤسسة للروضة وذلك مقابل مساهمة مالية يدفعها أولياء الأطفال قدرها ثلاثة الاف دينار جزائري (3000) شهريا أي ما يعادل ثلاثة ملايين دج في السنة (30.000 دج) عن الطّفل الواحد، وهي مساهمة مرتفعة مما يعجز الأغلبية عن الدّفع وبالتّالي الإمتناع من الإقتراب من مثل هذه المؤسسات، وبالتّالي حرمان الطّفل من الرّعاية والخدمات التّربوية التي تقدمها هذه المؤسسات.

يتوفر هذا النوع من الرّياض على تجهيزات وألعاب تربوية حديثة وعصرية مستوردة من الخارج باعتبارها مؤسسات إنتاجية، كما تحظى بمربيات متخصصات ومختصات رياضة تشرف على تربية الأطفال، كما يوجد متخصصة في الأرطوفونيا ومختصة نفسية لمتابعة الأطفال، إضافة إلى وجود مساعدات تربية تهتم بنظافة الطّفل. كما تقوم المؤسسة المشرفة على الرّياض بتكوين المربيات ورسكلتهن ومتابعتهن بيداغوجيا على فترات هنا في الجزائر داخل المؤسسة أو في الخارج

إلى غير ذلك.

لقد لاحظت في الروضة رقم : 1 التّابعة لسوناطراك أنه يوجد ثلاثة أقسام وهي :

(1) - **قسم الصّغار** : وهي الفئة التي تتراوح أعمارهم ما بين سنتين إلى ثلاثة سنوات، تقدم لهم العناية والرّعاية من أكل ونوم ولعب أي حياة أقرب إلى المنزل يقضى فيها الطّفل معظم اليوم.

(2) - **قسم الأواسط** : ويلتحق بها الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم ما بين الثالثة والرّابعة من العمر، تقوم المربيات بتقديم برنامج تربوي مخصص لهذه الفئة من العمر.

(3) **قسم الكبار** : وهذه الفئة هي التي تهم بحثي، ويلتحق بها الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع وست سنوات تقوم على إشرافهم مربيات متخصصات تتابعهم طول النّهار. كما تحظى هذه الفئة ببرنامج تربوي لإعدادهم للدّخول المدرسي. وتقوم هذه المؤسسة بتطبيق برنامج كتاب وزارة التربية **(وثيقة تربوية)** وبرنامج **(كتاب المربية)** إضافة إلى مجهودات خاصة.

إن اللّغة المستعملة في التّعليم التّحضيري بهذه المؤسسات هي اللّغة العربية فقط. والواقع يظهر أن المربيات تحاول تقريب الطّفل من اللغة العربية الفصحى في هذه الأقسام التّحضيرية، فتحاول المربية استعمال المصطلحات العربية مثلا تسمية الأدوات المدرسية كالقلم والمبراة والممحاه إلى غير ذلك ... وهذا للشروع في تهيئة الطّفل وتحضيره للدّخول كالذاكرة والذكاء والإستعداد للتعلم كما تقوم بتصحيح مخارج الصّوت للطّفل في نفس الوقت مبذلة أقصى جهودها.

3-3-2 أقسام التّعليم التّحضيري التّابعة لقطاع التربية :

ومنذ السنة الدّراسية **81-82** وجهت وزارة التّربية والتّكوين اهتماما خاصا لهذا التّعليم فأنشأت أقساما ومدارس خاصة به خصصتها لأبناء عمال قطاع التّربية، ولكن اللقاءات التي عقدت بين المنفذين والمشرفين على هذا التّعليم سواء في مستوى قطاع التّربية أو في مستوى القطاعات الوطنية الأخرى بينت أن هذا التّعليم بحاجة إلى خطة وطنية موحدة وإطار تنظيمي واضح، ومناهج تربوية مركزة وموحدة وإلى مربيات لهن من الخبرة ما يجعلهن قادرات على تحقيق الأهداف المتوخاة **(وزارة التربية، 1990)**. إبتداءا من سنة **1982** فتحت أقسام التّعليم التّحضيري لفائدة أبناء المعلمين. فإن قرار فتح أقسام الأطفال لفائدة أبناء عمال وزارة التّربية الوطنية يدخل في إطار خدمة إجتماعية وتربوية ترمي إلى تحقيق الأهداف التالية :

- مساعدة الأمهات المعلمات وعمال وزارة التّربية الوطنية بصفة عامة.
- توفير وسط ملائم للأطفال يلبي احتياجاتهم واهتماماتهم على المستوى

التربوي والصحي.

– الشروع في العمل الميداني للمساهمة في تحسين النظام التربوي ونجاح المدرسة الأساسية. (**وثيقة لوزارة التربية. 1985**).

لقد وافقت اللجنة الوطنية للخدمات الإجتماعية لقطاع التربية لتقديم دعم مالي يضاف إلى مساهمة الأولياء الذين ينتمون لقطاع التربية الوطنية، وعليه فإن المساهمة المالية الشهرية عن كل طفل تكون حسب الكيفيات الآتية :

1) **بالنسبة إلى أبناء عمال قطاع التربية الوطنية** : حددت مساهمة أولياء أبناء عمال قطاع التربية الوطنية بمائة وخمسين (**150**) دينارا جزائريا شهريا، وتضاف إليها مساهمة اللجنة الولائية للخدمات الاجتماعية المحددة بخمسين (**50**) دينارا جزائريا شهريا عن كل طفل.

2) **بالنسبة إلى أبناء غير العاملين في قطاع التربية الوطنية** : حددت مساهمة أولياء أبناء غير العاملين في قطاع التربية الوطنية بمائتي (200) دينارا جزائريا شهريا. (**وثيقة لوزارة التربية، 1996**).

إن أقسام التعليم التحضيري المتواجدة في بعض المدارس لفائدة أبناء المعلمين وعمال التربية كقسم «مدرسة عمر بادي II ببلفور الحراش» تستقبل الأطفال الذين [illegible] الأساسي الطور الأول. تقوم هذه المعلمة المربية بتنفيذ برنامج وهو على شكل كتاب معد من طرف وزارة التربية تحت عنوان «وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري». تحاول هذه المعلمة المربية تطبيق بعض النشاطات منه كالرسم وتسمية الخضر والفواكه والمحادثة قصد تنمية ثروته اللغوية. كما تقدم للأطفال الأساسيات الأولية للكتابة. علما أن هؤلاء الأطفال يقضون فترة صباحية من الساعة الثامنة إلى الساعة الحادية عشر وربع (**8** سا - **11** سا **15**د) ثم يذهبون إلى بيوتهم لتناول الغداء وبعدها يعودون إلى القسم التحضيري في الفترة المسائية من السّاعة الواحدة والنصف إلى الساعة الثالثة والنصف (**1** سا **30**د - **15** سا **30** د) .

والأطفال لا يقومون في الفترة المسائية براحة نوم وإنما بنشاطات كإستعمال العجينة أو الغناء. يوجد بهذا القسم التّحضيري طاولات وكراسي وسبورة على شكل قسم عادي، ولا توجد به ألعاب تربوية وإنما الوسائل المستعملة هي : كراس للرسم أو أوراق بيضاء وأقلام ملونة وعجينة وألواح وطباشير.

أغلب الأطفال هم من أبناء عمال قطاع التّربية بصفة عامة والأقلية من أبناء غير العاملين في قطاع التّربية الوطنية. لكن الطّابع الذي يغلب عليه عموما هو طابع الحضانة وحراسة الأطفال أكثر منه تحضير الطّفل وإعداده للدّخول المدرسي. بما أن أغلبية الأطفال المتواجدين في القسم هم ما بين الثانية والرابعة والنصف من العمر، هذا الإختلاف في الأعمار أدى إلى فوضى وطابع حضانة وأغلب أبناء المعلمين يدخلون إلى السنة الأولى أساسي في سن الخامسة من العمر.

فرض بروز حاجات جديدة، منها إرادة نجاح الأطفال المدرسي، فتح هياكل جديدة للتّكفل بالطّفولة الصغرى، هياكل تعددت تسمياتها وللقطاع الخاص منها نصيب يتزايد باضطراد مما ينجرّ عنه وجود :

– أقسام تحضيرية ضمن المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية (ابتداء من السنة **1982/81**).

– رياض الأطفال التّابعة للبلديات (منذ **1967**).

– دور الحضانة التّابعة للقطاع الخاص (رسميا منذ عام **1992**).

– ريّاض الأطفال التّابعة لبعض المؤسسات العمومية (منذ **1972**).

– الكتاتيب المدمجة في بعض المساجد.

يتم توزّع المؤسسات المسيرة للطّفولة التّابعة على الصعيد [illegible] للدّولة في نهج سياسة تمدرس يشمل أطفال ست سنوات والأطفال دون هذا السن جميعا، نظرا لوتيرة التّزايد السّكاني. لقد تم إلغاء التّعليم القبمدرسي سنوات ثلاثا بعد الاستقلال بقرار وزاري [وذلك] «لإعدام الوسائل المحدودة (المتوفرة منها والمادية) من أجل تحقيق تمدرس شامل على مستوى التّعليم الإجباري في أقرب الآجل». إلا أن

التّعليم القبمدرسي استعاد أهـــميته كلها مع الـــمدرسة الأساسية **(1976)**. فمنشور أبريل **1976** الـــمتضمن إصلاح الـــمنظومة التّربوية يعترف له بدور مزدوج : التّحضير للمدرسة وتعويض ما قد يفتقده الطّفل ضمن وسطه العائلي مع إبقائه مرحلة غير الزامية. (من إنجاز مجموعات البحث والنشاط ما قبل المدرسي *G.R.A.P.S*، **1996**، ص **4**).

وبالرغم من أن مرسوم إنشاط الـــمدرسة التّحضيرية قد صدر عام **1976** إلاّ أن هذه الـــمرحلة لـــم يتم إنشاؤها من قبل الدّولة حتى الآن **1989**، وإذا كانت بعض الشركات والـــمؤسسات الوطنية قد شرعت في إنشاء مدارس حضانة وريّاض أطفال لأبناء العاملين فيها إلا أنـــها لم تعمم بعد والـــمأمول أن تشرع الوزارة الـــمعنية والـــمنظمات الـــجماهيرية والـــمجالس الشعبية بإنشاء دور الـــحضانة وريّاض الأطفال بـــحيث تصبح هذه الـــمدارس منتشرة في طول البلاد وعرضها لـــما لـــها من دور فعّال في تربية الأطفال ورعايتهم، وإعدادهم إعدادا تربويا جيّدا لـــمرحلة التّعليم الأساسي. (تركي رابح، **1990**، ص **56**).

إن الغاية من التّعليم التّحضيري حسب ما نصت عليه الـــمواثيق الرســـمية الـــخاصة بالتّربية والتّكوين هي استدراك جوانب النقص في التّربية العائلية ومساعدة الأسرة في الرّعاية التّربوية للأطفال وتنمية سلوكات اجتماعية وصحية وعقلية وجسمية سليمة لديهم بغية إرساء قواعد تربوية سامية ومتكاملة لدى هذه الفئة من الأطفال من جهة، وتفتح قدراتـــهم الـــمختلفة وتزويدهم بالـــخبرات التي تـــمكنهم من اكتساب معارف ومبادئ أولية لتهيئتهم للدّخول إلى الـــمدرسة الأساسية من جهة أخرى. (**مشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 3**).

تذكر جامة أن الدّور الرّئيسي للتّعليم ما قبل الـــمدرسي هو تـــحضير الأطفال إلى الـــمدرسة الابتدائية، وتعلّم بالفعل، منذ سن خمسة سنوات، بواسطة طرق خاصة التي تأخذ بعين الإعتبار علم نفس الطّفل واستعداداته، ومستوى نـــموه، والتقنيات الـــمدرسية الأساسية مثل الكتابة والقراءة والحساب. ومن جهة أخرى، تؤمن الانتقال

بين الوسط العائلي والوسط المدرسي، وتحضر شيئا فشيئا الطّفل، تلميذ الغد».

(HENRI CORMARY, 1975, P : 205).

يعتبر التّعليم التّحضيري تكفلا بيداغوجيا قبل سن السّادسة أي قبل السن الإلزامي للدّخول المدرسي في بلادنا الجزائر حيث يمنح هذا النّوع من التّعليم في مؤسسات مختلفة تابعة لعدة جهات لكن الهدف منها واحد وهو منح نفس الفرصة لكل الأطفال من كل المستويات المختلفة الملتحقين بها، وإدراك جوانب النقص في التّربية العائلية من جهة وتهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسية من جهة ثانية.

إن عملية التّهيئة والإعداد للدّخول المدرسي الرّسمي في كل الأقسام التّحضيرية سواء التّابعة للرّياض بنوعيها أو التّابعة للمدارس لفائدة عمال وزارة التّربية الوطنية تهدف إلى تدعيم التّربية الأسرية وتدارك جوانب النقص فيها فتقوم بتفتح قدراته وتزويده بالخبرات وذلك بواسطة وسائل تربوية فعّالة ترمي إلى تحقيق نمو متكامل لجوانب شخصية الطّفل وذلك لمدة سنتين وهي الفترة التي يقضيها الطّفل في قسم التّعليم الّحضيري سواء كانت الأم عاملة أم ماكثة بالبيت.

لكن حرمان أغلبية الأطفال الجزائريين من الخدمات التّربوية التي تقدمها هذه المؤسسات وذلك راجع بسبب المساهمة بمبلغ مالي لا يقل عن ألفين دينار جزائري (2000 دج) شهريا والذي يؤثر على الدّخل الشهري الأسري، مما جعل منهج السنة الأولى (الطّور الأول) من التّعليم الأساسي يراعي هذا الجانب وهو التّفاوت والتّباين الموجود بين الأطفال في قسم السّنة الأولى أساسي وذلك في الجوانب النّفسية والاجتماعية واللّغوية فخصص لها المنظومة التّربوية فترة تراعي الطّفل على التّكيف مع الأطفال والمعلمة والمكان الجديد أي القسم (المدرسة) الذي لم يعتاد الطّفل مفارقة البيت وكذلك لتقارب مستوى الأطفال فيما بينهم من حيث الرّصيد اللغوي وتُعْرَفُ بمرحلة ما قبل القراءة والكتابة يدرّب الطّفل فيها على الرموز والأشكال وعلى نطق الكلمات نطقا صحيحا.

وهي فترة تكريس لتصحيح النّطق، وللتّدريب على القراءة الإجمالية، ولتنمية المحصول اللّغوي الذي يصبح قاعدة القراءة فيما بعد. وتسعى هذه الفترة إلى تحقيق بعض الأهداف، أهمها :

أ - أن تجعل الطّفل يألف سماع الأصوات والنّطق بها في تسلسل زماني ومكاني.

ب - أن تجعله يدرك حدود الكلمة وشكلها العام تمهيدا لإدراك عناصرها.

جـ - أن تجعله يشعر بأن كل كلمة مكتوبة ترمز إلى كلمة منطوقة، وأن لهما نفس المعنى.

د - أن تحيطه بجوّ لغوي (مسموع ومكتوب) يخلق فيه الإستعداد للقراءة والرغبة في تعلمها.

هـ - أن نعوده العادات العملية الحسنة وندربه على التّكيف مع الجماعة. (**عبد القادر فضيل، بدون تاريخ، ص 28**).

ومن المعلوم أن اللغة تلعب دورا أساسيا، إذ عليها يتوقف نجاح التّعليم في هذه المرحلة، لأنها محور الأنشطة المدرسية الأخرى، والكلّ الذي يحتويها، والمجال الذي تترابط من خلاله المعارف والمفاهيم التي نعلّمها. وإذا كانت اللغة هي الوسيلة التي نحقق بها مضمون التّعليم، فإنها في الوقت ذاته هي الغاية التي يسعى التّعليم إلى تحقيقها، ووسيلة في ذات الآن نفسها، فالّلغة بهذا الإعتبار هي الوسيلة والغاية، والأداة والمضمون، والتّعليم النّاجح هو الذي يدرك هذه العلاقة الجدلية بين اللغة كوسيلة واللغة كغاية.

ويهدف تعليم اللّغة في هذا المستوى (تلاميذ السّنة الأولى) إلى إكساب المتعلمين القدرة على التّبليغ والتّواصل بلغة عربية سليمة، ومساعدتهم على الانتقال من المحيط العائلي إلى المحيط الخارجي وفهم وقائع هذا المحيط، بقصد التّهيؤ للإندماج في المجتمع والتّكيف معه. ولتحقيق ذلك حددت البرامج الجديدة المهمة الأساسية اليّومية التي يجب أن يقوم بها المعلمون والتي تتمثل على الخصوص في تصحيح وتنظيم تعابير الأطفال التي أتوا بها من بيوتهم،

والحرص على تنميتها وإثرائها تدريجيا، وبكيفية تماشي حاجة الأطفال إلى استخدام اللّغة، ولهذا الغرض جعلت البرامج مكتسباتهم السّابقة مادة للتّدريب على التّعبير، ومنطلقا لإكتساب القدرة اللّغوية. والمعلمون يعلمون جيّدا أن المهام التي يجب أن يضطلعوا بها في هذا المجال تتركز على تعليم الأطفال القراءة والكتابة والتّعبير بإعتبارها وسائل التّعلم وأدوات اكتساب المعرفة، فالتّلميذ الذي اكتسب القدرة على القراءة والكتابة ونمّى قدرته على التّعبير يمكنه أن يدخل عالم المعرفة ويكتشف وقائع المحيط، ويتعلم أشياء كثيرة وعلوما مختلفة. ولا يخفى أن التّلميذ الذي ضاعت منه فرص التّعلم في السّنتين الأوليين ولم يُمكّن خلالهما من إتقان القراءة والكتابة واستخدامهما كوسيلتي اكتشاف وتعلم واتصال، يصعب عليه أن يتعلمهما بعد ذلك (إن لم يفرد بالعناية الخاصة والتّدريب المركزّ)، وسيحرم نتيجة ذلك من الإستفادة من الخدمات التّعليمية التي توفرها الدّولة وتنفق من أجلها الكثير. ونستطيع القول : إن الحصيلة اللّغوية الخاصة بالسّنة الأولى موضوعة على أساس مكتسبات الأطفال السّابقة، وعلى ما يكثر استعماله في محيطهم (لفظا أو مدلولا)، إنها البديل الذي يحتاجونه في تصحيح تعابيرهم، وتنظيم لغتهم، وإثراء خبراتهم في مجال التّبليغ والتّواصل.

(بتصرف انظر الطاهر حليمي، بلعون تاريخي، ص 5 و 6).

وهذا يعد مرحلة تهيئية وتكييفية للطّفل مع الوسط الجديد وهو المدرسة بدلا من مواصلة عمل الأقسام التّحضيرية والإستفادة مما اكتسبه الأطفال من مهارات لمباشرة البرنامج التّربوي للسّنة الأولى أساسي جعل منهج المدرسة الأساسية للسّنة الأولى أساسي يركز على هذا الجانب.

إضافة إلى ما سبق فإن الأطفال الّذين لم يمروا بالروضة يجدون صعوبة كبيرة في التّكيف والتّلاؤم النّفسي والإجتماعي مع الجوّ السّائد في المؤسسات التّعليمية بسبب التّباين الشديد بين نظام المدرسة وحياة البيت، بينما يقل هذا التّباين إلى حدّ كبير بين المدرسة والروضة، ونتيجة لتقارب وتشابه المجال الإجتماعي والتّربوي

في كل من الروضة والمدرسة فإن الأطفال الّذين مروا بالروضة لا يشعرون بأن انتزعوا انتزاعا من واقعهم المعيش ونقلوا إلى جوّ غريب عنهم بجماعاته ونظمه وقوانينه وتظهر الملاحظة اليومية أن أطفال هذه الفئة أسرع من غيرهم في التّكيف للنّشاط المدرسي. (**سعيد بوشينة، 1988، ص 110، رسالة غير منشورة**).

ولقد ازدادت أهمية ريّاض الأطفال وتبلور دورها الفعّال في رعاية الطّفولة المبكرة بعد أن أثبتت الدّراسات وأكدّت البحوث على أن الأطفال الّذين سبق لهم أن إلتحقوا بالروضة قبل المرحلة الإبتدائية كانوا بصورة عامّة أكثر استعدادا في مجالات التّحصيل، وأوفر نضجا في النّمو الإجتماعي والجسمي والعقلي من الأطفال الذي لم يسعفهم الحظ بالإلتحاق بالروضة. (**عبد الله معاوية وعبد العزيز الشناوي، 1989، ص 20**).

2 - برنامج ريّاض الاطفال :

إن التّعليم التّحضيري في الجزائر على اختلاف أنواعه يعمل وفق دليل تحاول المربيات والمشرفين تطبيقه وتجسيده بواسطة وسائل معينة وذلك من خلال النّشاط المسيّطر في هذه المرحلة وهو اللعب. وقد تم تحديد النّشاطات التّربية بناء على أهداف التّعليم التّحضيري وخصائص نمو الطّفل في هذه المرحلة، حيث تشمل على :

1 - التّربية اللغوية.
2 - التّربية الرّياضية.
3 - التّربية الإسلامية.
4 - التّربية الإجتماعية.
5 - التّربية الحسية.
6 - التّربية النّفسية الحركية.
7 - التّربية الفنيّة.
8 - الألعاب التّربوية.

وأيضا تم تحديد الصّفات التي يجب أن يكتسبها الطّفل في نهاية هذه الفترة أي عند دخوله إلى المدرسة الأساسية. إن وجود وثيقتين تربويتين كدليل تعمل وفقه المربية ويوّجهها لتحقيق ملمح الطفل في نهاية القسم التّحضيري، تستطيع آن تقيّم

التّغيير الحاصل في سلوك الطّفل بما أن كل محور نشاط محدد بهدف تربوي.

إذن أقسام التّعليم التّحضيري في الجزائر تحظى ببرنامج يحتوي على أنشطة متنوعة في حدود قدرات الطّفل يقوم على أساس نشاط اللعب، وهو برنامج تربوي راع فيه القدرات الخاصة للطّفل وإمكاناته وميوله وأهداف مجتمعه، وهذا لتحضير وإعداد الطّفل للمدرسة ومن ثم تسهيل المهمة للمدرسة الأساسية لمباشرة البرنامج التّربوي للسّنة الأولى أساسي. وهذين الدليلين هما :

(1) - وثيقة تربوية مرجعية للتّعليم التّحضيري من طرف وزارة التربية.

(2) - كتاب المربية معد من طرف مجموعة من الأساتذة لمدرسة تكوين مربيات الأطفال تابع للمجلس الشعبي لمدينة الجزائر.

وضعت وزارة التّربية وثيقة تربوية مرجعية للتّعليم التّحضيري في أوت سنة **1990**، حيث قامت بتحديد النّشاطات التّربوية بناء على أهداف التّعليم التّحضيري مراعية في ذلك خصائص نموّ الطّفل في هذه المرحلة الحساسة. فوضعت جدولا لتوزيع الأنشطة والتّوقيت وهو كالتّالي :

الأنـــشـــطـــة	التوقيت	الـــحـــصص
- الإستقبال	2 سا و 30د	10 حصص x 15 د
- التربية الإسلامية	1 سا و 40د	5 حصص x 20 د
[illegible]	[illegible]	5 حصص x 20 د
- التربية الـــحسية	30د	2 حصص x 15 د
- التربية اللغوية :		
* الـــمحادثة	2 سا	6 حصص x 20 د
* النشاطات الـــممهدة للقراءة	1 سا	3 حصص x 20 د
* الـــخط التشكيلي	1 سا	3 حصص x 20 د
- التربية الرياضية	1 سا و 20د	4 حصص x 20 د
- التربية الفنية :		
- المسرح والتمثيل	1 سا	2 حصص x 30 د
- الرسم	1 سا و 40د	4 حصص x 25 د
- الأشغال اليدوية	2 سا	4 حصص x 30 د
- التربية الموسيقية :		
* الأناشيد	1 سا و 40د	10 حصص x 10 د
* التحفيظ	40د	2 حصص x 20 د
- التربية النفسية الحركية	[illegible]	[illegible]
- الألعاب التربوية	2 سا	4 حصص x 30 د
- التهيئة للخروج	2 سا و 30د	10 حصص x 15 د
- الإستراحة	2 سا و 30د	10 حصص x 15 د
المجموع	27 ساعة	

- جدول رقم 5 يبيّن توزيع الأنشطة والتوقيت -

كما اقترحت وزارة التربية برنامـــجا للتّعليم التّحضيري وهو كالآتي :

المحاور	الأسماء	الأفعال	الصفات
اكتشاف الذات	الجسم : - الرأس (الوجه، العين، الأذن، الأنف، الشعر ...) - الجذع (الصدر، البطن، الظهر) - الأطراف (اليد، الرجل، الفخذ، الساق، الاصابع..)	قلّم - مشط - نظف	طويل - قصير - سمين - نحيف - سريع - بطيء - خفيف - ثقيل
العائلة	الأم - الأب - الأخ - الأخت - الجدّ - الجدّة - العم - الخال - الخالة	أحب - أحترم - قبل - ساعد	كبير - صغير - حنون
الألبسة	السروال-القميص-المعطف-الجورب-الحذاء-الصدار-الفستان-التنورة-المئزر	اشترى-لبس-نزع-لطخ-غسل	جديد-جميل-قديم-صوفي-قطني
المنزل والادوات المنزلية	المنـــزل:غرفة الأكل-المطبخ-غرفه النوم-غرفه الاستقبال-المرحاض-المنشفة-الفرشاة-الحنفية-الأريكة-الخزانة-الطاولة-الكراسي-المذياع-الثلاجة-الغسالة-الهاتف-المصعد.	سكن-اكل-نام-تنشق-هتف	واسع-ضيق-بارد-قاتم-ساخن
التغذية	اللحوم-الأسماك-الخضر-الفواكه-الحليب ومشتقاته-الحبوب-اللمجة.	قشر-شوى-قلى-حضر	لذيذ-حلو-حامض-صالح
الروضة	المربية-المديرة-الحارس-الساحة-الأصحاب-القاعة-الركن-العلم-الملعب-الحديقة	لعب-حيا-رتب	قريبة-بعيدة
الأدوات المدرسية	المحفظة-القلم-الورق-أقلام ملونة-فرشاة-الدهن-المقلمة-المبراة-اللوحة-الممحاة-الغراء.	رسم-جمع-برى-ألصق-لون ...الخ	أحمر-أزرق-أبيض-أخضر-أصفر-شفاف ...
[illegible]	[illegible]	تبخر-جمد	
عالم الحيوانات والطيور	حيوانات أليفة حيوانات مفترسة طيور حشرات	ماء-نبح-غرد-ثغا-نهق-طار ...الخ	أليفة-متوحشة-مقيدة-ضارة
المهن والحرف	الخباز-الجزار-النجار-الحلاق-الطبيب-اللبان.	عجن-ذبح-حلق-نحت	صاهر
وسائل النقل	الدراجة-السيارة-الحافلة-القطار-الشاحنة-الطائرة-الباخرة	سافر-ركب-سار	سريعة-بطيئة-مزدحمة
الطبيعة	البحر-الشاطئ-الرمل-الصحراء-الغابة-الجبل-التقلبات الجوية	سبح-تنزه-زار-هبّ	هادئ-صافية-غائمة-جميلة
الأعياد	عيد الفطر - عيد الأضحى - المولد النبوي الشريف	احتفل-هنأ-زار	سعيد-مسرور

-جدول رقم 6 يبيّن انواع الـــمحاور مع تـــحديد الأســـماء والأفعال والصّفات التي يجب أن يكتسبها طفل التّعليم التّحضيري-

إنّ البرنامج والجدول المقترح من طرف وزارة التّربية هو إطار قاعدي يساعد المشرفين على هذه المؤسسات التّربوية والمربيات على توزيع الأنشطة خلال أيام الأسبوع وعلى المربية التّصرف في توقيت الحصة إذا اقتضى الأمر مراعية في ذلك تعاقب الأنشطة وذلك خلال السنة الدّراسية.

إن الطّريقة المعتمدة في مرحلة التّعليم التّحضيري هي الطّريقة المحورية للأنشطة، إذ يتم استغلال محور معين في فترة محددة مع جميع الأنشطة المقررة في هذه المرحلة. ونظرا لأهمية هذه المرحلة في عملية إكتساب الطّفل الخبرات والمهارات اللّغوية، فإنه يستحسن اعتماد محاور نشاط اللغة كمحاور مركزية تدور حولها كل الدّروس. وعليه ينبغي مراعاة التّكامل بين الأنشطة خدمة للأهداف المسطرة للمحور والحرص على الوصول إلى الهدف المنشود من كل نشاط وينبغي أن يراعي كذلك عند برمجة المحاور كا يلي :

– ميول الأطفال واهتماماتهم.

– المدة الزّمنية التي يستغرقها المحور.

– الفترة الزّمنية المناسبة التي يقدم خلالها المحور (الفصل، الشهر، الأسبوع).

أما الوسيلة الأساسية التي ينبغي اعتمادها في ممارسة الأنشطة على المستوى التّعليم التّحضيري هي اللعب، تكون الطّفل شديد الشغف بها وميله إلى ممارستها، حيث يبدو في جلّ حركاته وتصرفاته اليّومية. ولذلك فمهما تعددت طرائق ممارسة الأنشطة فإنه ينبغي على المربية أن تراعي التّوجيهات التّالية في تعاملها مع الأطفال :

– استغلال ميل الأطفال للحركة واللعب في استثمار الملاحظة وحب الاستطلاع، والعمل على تنظيم النّشاط التّربوي وفق [illegible]

– الإعتماد على حيوية ونشاط الطّفل بإعتباره المحور الأساسي في جميع الأنشطة المقررة.

– للمربية أن تقترح وتتلقى الإقتراحات وأن تشجع المبادرات.

– مراعاة قابلية التّعب والتّركيز عند الأطفال، مما يتطلب تحديد الفترة الزّمنية المخصصة لكل نشاط حسب طبيعته، بحيث لا يجوز ممارسة نشاطين يتطلبان جهدا عضليا في فترتين متتاليتين.

– الإستفادة من خبرات الأطفال وأخذها بعين الاعتبار في تناول الخبرات الجديدة.

– على المربية أن تستغل الوضعيات الطّارئة والمشاكل اليّومية للأطفال بإدراك قيمتها وتحويلها إلى نشاط يستغل في وقته بتقديم الحدث ودعمه بخبرات جديدة تتعلق بنفس الموضوع والحدث.

– على المربية أن تقلل من تدخلاتها وأن تأخذ بعين الإعتبار رغبات الأطفال حتى لا تحد من فعاليتهم وتلقائية مشاركتهم وبالّتالي قد توجههم إلى حيث لا يرغبون.

– على المربية أن تشجع التّفاعل بين الأطفال أنفسهم ومعها كذلك.

– على المربية أن تشجع الممارسات الحرة داخل القسم. **(وزارة التربية، 1990، ص 20)**.

كما اقترحت وزارة التّربية خطوات تنفيذ المحاور، مهما كان موضوع المحور المراد تقديمه للأطفال فإنه يتطلب عند تنفيذه مراعاة الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : التّهيئة : وتتمثل في إثارة إنتباه الأطفال إلى ظاهرة أو موضوع معين له علاقه بالمحور المستهدف، وذلك بإستخدام حوافز فنيه متنوعه قادره على توجيه اهتمامات الأطفال وميولهم وأحداث الاستجابة الكافية التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار، علما بأن التّنظيم المكاني للقسم يلعب دورا أساسيا من حيث مرونته وقدرته على التّكيف مع المحاور المقررة.

الخطوة الثانية : الملاحظة وتحليل المكتسبات.

الخطوة الثالثة : التّعبير. **(وزارة التربية، 1990، ص 18)**.

3 - النّشاطات التي يمارسها أطفال القسم التّحضيري :

إن مرحلة ما قبل المدرسة نالت في مجتمعنا اهتماما بما أنها مرحلة تهيئية لإستقبال برامج المدرسة الأساسية، فهي إذن ذات تأثير في المراحل المواليّة. فالعناية التّربوية بالطّفل في سن ما قبل الدّراسة أصبحت تمثل مطلبا اجتماعيا في ظل التّغيّرات الإجتماعية والإقتصادية التي عرفها مجتمعنا. إن الكثير من القيم والعادات والخبرات تتكون في هذه المرحلة لذلك أعدت له بيئة تربوية خصيصا تحت إشراف مربيات لإعداده قبل دخوله الرّسمي للمدرسة.

ومن المتفق عليه في هذا المجال أن شخصية الطّفل واحدة لا تتجزأ، وأن جميع جوانبها مرتبطة ببعضها البعض ومتداخلة لا يمكن الفصل بينها، وأن نموه عملية شاملة ومتكاملة. وتتمثل وظيفة الروضة في تهيئة الظروف المناسبة لنمو الأطفال نموا شاملا ومتوازنا وسليما، فتسعى إلى مساعدة نموهم الجسمي ونمو شخصياتهم من النّواحي العقلية والمعرفية واللغوية والحسّية والإنفعالية والعاطفية والخلقية والروحية والإجتماعية، مع التّفطن إلى عدم إغفال أو إهمال أي من هذه الجوانب. **(عبد الله معاوية وعبد العزيز الشناوي، 1989، ص 19)**.

إنّ التّربية التي يتلقاها الطّفل في قسم التّعليم التّحضيري بالروضة تعتبر القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها [illegible] على خطورة مرحلة ما قبل الدّراسة إذ أثبت علم النفس الحديث أن أكبر جزء من الإمكانات الذّهنية للفرد يكتمل في هذه المرحلة، التي يكون خلالها النمو أسرع ما يكون عليه خلال حياة الفرد وتكون صفات الطّفل الذّهنية وخصائص شخصيته خلال هذه الفترة كالإبل أكثر عرضة [illegible]، فيكون بالتالي التعلم عندئذ أعمق وأبعد أثرا. **(عبد الله معاوية وعبد العزيز الشناوي، 1989، ص 19)**.

تتعرض الباحثة للأنشطة التي يمارسها الكبار بعد قيامها بعدة زيارات استطلاعية للأقسام التّحضيرية في العديد من الرّياض وذلك بإستعراض نشاط في كل محور من المحاور التي تمارس بالفعل في القسم التّحضيري حسب البرنامج، وعن طريق

نـــموذج لكل الـــمحاور أبيّن طريقة المربية والوسيلة البيداغوجية الـــمستعملة في تبليغ الـــمضمون للطّفل والـــهدف التّربوي لكل مـــحور (درس) من أجل تـــحديد أهداف التّعليم التّحضيري وبالتّالي تـــحديد ملمح التّلميذ في نـــهاية التّعليم التّحضيري.

3 - 1 - التربية اللغوية .

تعتبر اللغة في مرحلة التّعليم التّحضيري من أهم الأنشطة وعلى الـــمربيات التّركيز عليها لتنمية قدراته اللغوية والعناية بـــها، وخلال هذه الفترة (مابين **4** و**6** سنوات) تشكل الـــمفتاح لتنمية الصّفات الفكرية لديه. وبواسطة النّشاطات اللّغوية يـــمكن تنمية الرّصيد اللّغوي لديه وتصحيح أخطائه وتراكيبه الـــمكتسبة وتـــمكينه من التّعبير عن مطالبه ورغباته بلغة صحيحة. وتركز الـــمربية على النّشاطات الفرعية التّالية :

(أ) - الـــملاحظة (ك) - القصص.

(ب) - التّعبير والمحادثة. (ن) - التمثيل.

(ج) - مبادئ الكتابة. (هـ) - المحفوظات.

(د) - مبادئ القراءة.

(أ) - **الملاحظة** : مـــحور الأسبوع هو «الأدوات المدرسية»، الـــمادة الـــمقدمة من طرف الـــمربيه هي الـــملاحظه. تقوم الـــمربية بـــجلب مركز اهتمام الطّفل وذلك عن طريق طرح أسئلة حول الأدوات التي يستخدمها في الروضة، وبعد الإستماع لعدة أجوبة تقوم الـــمربية بوضع الأدوات المدرسية أمام الأطفال وتطلب منهم ملاحظتها وبعد فترة زمنية تقوم بتسمية كل واحدة منها مع كيفية استعمالـــها. ثم طرح سؤال [illegible] ثم تطلب من الأطفال إعادة تسمية هذه الأدوات باللّغة العربية الفصحى للتّأكيد من استيعابـــها والنّطق الـــجيّد لـــها بعد استعمال بعض مصطلحات اللغة الفرنسية. والـــهدف من الـــملاحظة هو تـــمكين الطّفل من معرفة الأدوات المدرسية.

تستنتج الباحثة أن نشاط الـــملاحظة وسيلة لتنمية قدرات الطّفل الـــحسية والتّعبيرية. والـــمربية تعتمد في دروس الـــملاحظة على الوسائل البيداغوجية الـــملموسة كأداة مـــحسوسة يدركها الطفل، ومن بين دروس وموضوعات الـــملاحظة كذلك مـــحاور الفواكه والـــخضر والـــحيوانات الأليفة والـــملابس والأدوات والنباتات، وكل الأشياء القريبة من الطفل. كما تقدم الـــمربية رسومات مطبوعة على أوراق وتطلب من الأطفال تلوينها بعد ذلك تقوم بـــمقارنة بين شكل وحجم ووظيفة كل أداة بـــمشاركة الأطفال. كما تتركز موضوعات الـــملاحظة حول الأوضاع والأشكال والألوان والـــمقادير والأصوات والأحجام وما تتأثر به الـــحواس مثل الأطعمة والأصوات والروائح وغير ذلك.

كيف تستغل الـــملاحظة؟

أولا : ملاحظات الأطفال التلقائية التي تثيرها بعض الأحداث أو بعض الأوضاع مثل (سقوط الـــمطر أو الثلج أو دخول فراشة أو عصفور إلى القسم ...الخ). على الـــمربية أن تغتنم كل الفرص الـــمتاحة لإستغلال ملاحظات الأطفال التلقائية ودفع الطفل من خلالـــها إلى الكلام والتعليق لأن ذلك يكون فرصة لاكتشاف اهتمامات الطفل وأحوال نفسيالاته ومدارکه مع الاحتياجات الذاتية بتعيين أن تكون الـــمربية منتبهة إلى كل ما يبديه الطفل من خلال هذه الـــملاحظات وإلى الاحتياجات التي تظهر من خلال مواقفه.

ثانيا : الـــملاحظات الـــموجهة التي تسعى الـــمربية إلى إثارتـــها وتـــحديد مـــجالـــها وتوجيهها وفق الـــهدف الـــمرسوم (تنتقي عينات من الأشياء وتـــجعلها أمام الأطفال أو تضع الأطفال أمام أوضاع معينة) فتدفعهم بذلك إلى التعليق والإجابة عن أسئلة تستهدف تشخيص وضع ديناميكي خاص بالـــحركة أو التصرف أو الظاهرة الدورية والأحداث الزمنية أو تشخيص وضع ثابت أو كائن حي لـــمعرفة تركيبته وخصائصه وأجزائه والعناصر التي يشترك فيها مع غيره. **(وزارة التربية، 1990، ص 22)**.

أما أهداف الـــملاحظة فهي كما يلي :

– إشباع ميل الأطفال إلى الإستطلاع.

– مساعدة الطفل على اكتشاف الـــمحيط.

– تنظيم مدركات الأطفال وتصحيح التّصورات التي كوّنوها عن العالـــم الـــمحيط بـــهم.

– إرهاف الـــحس وتنمية الـــخيال.

– تنمية الوظائف العقلية الـــمختلفة.

– تدريب الطّفل على التّكيف مع الظروف والأوضاع الـــمحيطة به.

– تنمية قدرته على التّمييز بين الأشياء والوظائف والأوضاع والـــمقادير وبين الواقع والـــخيال.

– تنمية قدرته على اكتشاف الذّات وعلاقتها بغيرها. (**وزارة التربية، 1990، ص 23**).

(ب) – **التّعبير والمحادثة :**

إن الطّفل في نشاط التّعبير والـــمحادثة يكتسب الصّيغ والتّراكيب وأســـماء وأفعال جديدة وذلك عن طريق مواقف تعليمية التي تثير رغبته في التّعبير، حيث تـــحترم المربية ميول الأطفال مستغلة في ذلك المناسبات والأحداث لتوصيل الـــمفاهيم اللّغوية وتثبيتها.

اختارت الـــمربية موضوع «الخبّاز» من بين الـــمواضيع الـــمقررة. فكان هو مـــحور الأسبوع. قامت الـــمربية بتمهيد للموضوع قصد جذب انتباه الأطفال، وطرحت السؤال التالي : عندما تريد شراء الخبز إلى أين نذهب؟ فكانت الأجوبة من طرف الأطفال هو «الخبّاز». أثناء عرض الصّور أظهرت الـــمربية الـــمشاهد التي تـــمثل الـــخباز في مـــخبزته، والأم في الدّار. وتطلب من الأطفال تأمل الـــمشاهد ثـــم تطلب منهم التّعبير عن ما يرونه في الـــمشهد **1** وفي الـــمشهد **2**. ثم توجه الـــمربية أسئلة لإستنتاج الـــحوار، ثم تطرح السّؤال التالي : أرادت الأم أن تطلب من رضا أن

يذهب إلى الـــخباز ليشتري لها خبزتين فماذا تقول له؟ فيجيب الأطفال تعطيه الدّراهم والقفة ثم يذهب إلى الـــخباز ليشتري الخبز. فكانت أجوبة الأطفال مشوشة، فقامت الـــمربية بـــمساعدة الأطفال على تسلسل الأفكار وتصحيح الكلمات مكوّنة في ذلك جمل. وبعد ذلك تطلب منهم تكرار الإجابة، والـــجملة هي «أخذ رضا الدّراهم والقفة وذهب عند الخبّاز». ثم تسأل ماذا يقول رضا عند وصوله إلى الـــخباز؟ فكانت إجابة الأطفال : صباح الـــخير.

الـــخباز : ماذا تريد؟

إجابة الأطفال : أعطيني خبزتين.

بعد ذلك تقول الـــمربية أن الـــخباز يعطي الـــخبز لرضا ويطلب منه الدّراهم ثم تسأل الـــمربية ماذا يفعل رضا؟ فكانت إجابة الأطفال : خُذْ الدّراهم يا عم. الـــمربية تقول أن رضا يعطي الدّراهم للخباز ويشكره ويودعه وتسأل ماذا يقول له؟ فكانت إجابة الأطفال : شكرا وإلى اللقاء.

لاحظت أن الـــمربية تقوم بإعادة الـــحوار قصد التّرسيخ، والأطفال يستمعون إليها ثـــم تطلب منهم تـــمثيل دور كل من الـــخباز ورضا. والـــهدف من هذا هو تزويد الطّفل بالتعابير التي يحتاج إليها عند ذهابه إلى الـــخباز مستخدمة وسائل مثل نقود وقفة [illegible] والصّور).

يتم نشاط التّعبير والـــمحادثة بصور متعددة منها :

1 - التّعبير عن الرسوم التي يشاهدها الأطفال والتّعبير عن الزيّارات الـــميدانية التي يقومون بـــها للحديقة.

2 - التّعبير عن الـــمناسبات الـــمختلفة التي يعيشونـــها كالـــمولد النّبوي الشّريف والـــحفلات العائلية.

3 - التّعبير بواسطة التّمثيل.

معتمدة الـــمربية على الـــحوار كأسلوب للتّعبير يتم بين الـــمربية والطّفل وبين الأطفال أنفسهم. والـــحوار هو وسيلة يتم تدريب الأطفال على فهم البناء اللغوي

وطريقة الاستعمال. تنطلق المربية من لغة الطّفل وتحاول الإرتقاء بها تدريجيا حسب ما لاحظته خلال الدّرس لتقربه من لغة المدرسة. كما حرصت المربية على تقديم المفاهيم عن طريق المحسوس وتمثل ذلك في إجراء الحوار (المحادثة)، كما قامت المربية كذلك بتصحيح وتنظيم لغتهم.

إن الغاية من التّعبير في التّعليم التّحضيري هي تصحيح الرّصيد اللّغوي للأطفال وإثرائه، وكذلك بتدريبهم على التّعبير انطلاقا من الوضعيات المعاشة المحسوسة أو المشخصة أو من استغلال النّشاطات التّربوية المختلفة بالإعتماد على الرّصيد اللّغوي والممارسة الشفوية التّلقائية لديهم. يهدف نشاط التّعبير والمحادثة إلى :

- إثراء الرّصيد اللّغوي.
- تصحيح أخطاء اللّفظ والنّطق.
- تدريب الطّفل على النّطق السّليم للكلمات والجمل.
- تمكين الطّفل من التّعبير عن حاجياته.
- تدريب الطّفل على التّمييز بين أصوات الكلمة.

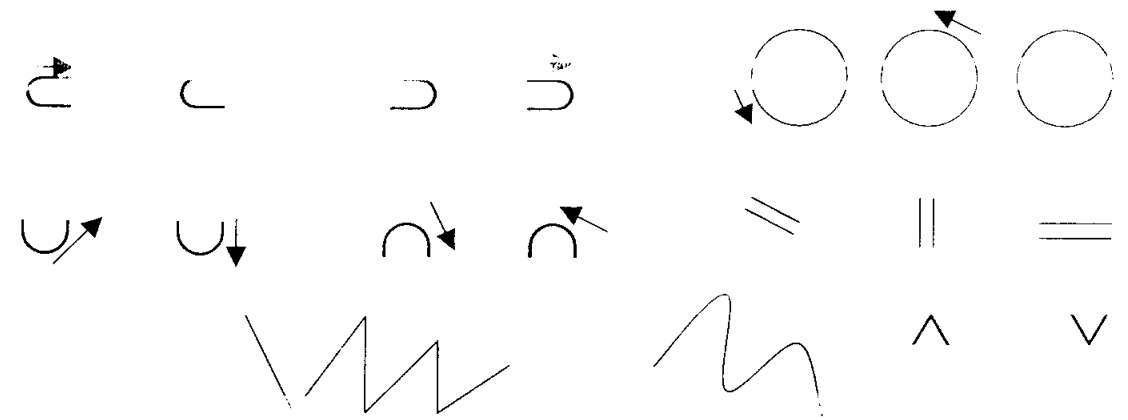
ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي على المربية أن :

- تستغل المناسبات التي تحفز الطّفل على التّعبير عنها.
- تعتمد على الرّصيد اللّغوي المتوفر لدى كل طفل.
- تعتمد على المحسوس الذي يدركه الطّفل. (**مشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 13**).

(ج) - مبادئ الكتابة :

تقوم المربية في القسم التّحضيري بتعويد الأطفال على استعمال القلم وذلك بالقيام برسومات حرة وموّجهة كما يقوم الأطفال بالتّلوين وقص الورق، كما تقدم لهم المربية الخط التّشكيلي وذلك قصد تمكين الطّفل من التّحكم في عضلات اليد

والأصابع وتدريبه على مسك القلم بطريقة صحيحة والتّخطيط به وضبط اتـــجاهه، وتـــقليد النّماذج للكتابة على السّطر أثناء حصص الـــخط التّشكيلي، والأمثلة كالآتي:



تقوم الـــمربية بتدريب الأطفال أولا على الكتابة الفضائية بالأصابع ثـــم تـــخصص فترة تـــمهيدية يدرب فيها الأطفال على رسم خطوط وأشكال في أوراق أو كرّاسات، ويشمل هذا التّدريب كتابة خطوط عمودية وأفقية ومستقيمة ومائلة ورسم دوائر وأنصاف دوائر. ويهدف هذا إلى تدريب الطّفل على مسك القلم والتّخطيط به واتباع الإتـــجاه الـــمقصود ومعرفة استخدام الورقة. ويـــمكن أن تتقيّد الـــمربية بالنّماذج الـــمقترحة في البرنامج كما يـــمكن أن تضيف إليها نـــماذج أخرى وتنجزها خلال أشهر السّنة. كما تطلب من تلاميذ كتابة صورة أو رسم على الورق وهذا يـــحلو له في بعض الأحيان قبل الإنطلاق والشروع في كتابة الحرف. إذن نشاط الـــخط التّشكيلي في أقسام التّعليم التّحضيري يعتمد على مـــجموعة من التّمارين التي تعد الطّفل نفسيا وحركيا إلى مـــمارسة الكتابة الـــحقيقية مستقبلا.

تعتبر الكتابة من الدّعائم الأساسية المساعدة على تعلم القراءة، لأن اكتساب مهارات القراءة لا يتأتى إلا بـــمعرفة الصّوت والرّمز في آن واحد. والطّفل الّذي لا يتقن مهارة الكتابة يعجز عن إتقان القراءة ولا يتمكن من الفهم والتّفهيم. ولـــهذا وجب أن تتزامن عملية تدريب الطّفل على القراءة مع عملية تدريبه على الكتابة. إن تعلم الكتابة يستلزم نضجا عضليا وخاصة عضلات اليد والأصابع، وتـــمييزا بصريا وتدريبا يدويا مستمرا.

وقبل الشروع في تدريب الطّفل على كتابة الحروف بشكلها الكلي لا بدّ من مراعاة ما يلي :

– تهيئة الطّفل وتمرين عضلاته وأصابعه بتدريبه على إمساك القلم وبالقيام برسم ما يحلو له من خطوط وأشكال مهما كانت جودتها أو رداءتها والهدف من ذلك تدريب الطّفل على المسك الجيّد للقلم.

– تمكين الطّفل من معرفة وضبط اتجاه القلم، بتدريبه على رسم أشكال وخطوط أفقية وعمودية، ومائلة ودائرية، ونصف دائرية إلى غير ذلك.

– تدريبه على الجلوس الجيّد الذي يؤهله للقيام برسم الحرف ثم الكلمات بشكلها وحجمها المناسب.

– تخصيص فترة كافية قد تدوم طيلة السّنة الأولى في الروضة لتدريب الطّفل أولا على النّطق الصّحيح ثم بعد ذلك ينتقل للتّدريب على الرّسم والكتابة للحروف والكلمات. (**ملشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 18**).

وخلال مادة الكتابة قامت المربية بمراجعة درس القراءة ومطالبة الأطفال بإستنتاج الحرف، ثم قامت بتخطيط الحرف «أ» على السبورة، ثم قراءته عدة مرات وطلبت من الأطفال التّكرار. قامت المربية أولا بكتابة الحرف على الهواء بواسطة الأصبع عدة مرات ثم على الطّاولة وأخيرا على السبورة، وأثناء التّمرين قامت المربية بتكرار ما قالته الأطفال ومطالبتهم بكتابة الحرف واتباع النّقاط. والهدف هو تمكين الطّفل من استعمال القلم واتباع النّقاط ثم التّحكم في عملية الكتابة تدريجيا.

تساعد المربية الطّفل على إدراك الإتجاه لكتابة الحرف من اليّمين إلى اليّسار في بعض الحروف مثل الحرف (ب) أو الحروف المشابهة له واعتماد الاتجاهين كما هو الشّأن بالنسبة لكتابة حرف (ص) أو حرف (ح) وماشبههما، أو من الأعلى إلى الأسفل.

كما تتم تدريب الطّفل على ملازمة السّطر ويكون هذا بواسطة النّموذج والنّقاط التي تصفها المربية للطّفل ليتابعها مع مراعاة الحجم والشّكل الواضح في النّموذج الذي

تضعه الـــمربية للحرف الذي يقوم الطّفل بتقليده. تبدأ الـــمربية بكتابة الـــحروف البسيطة ثم الـــحروف الصّعبة ثم التّدرج إلى الـــمقاطع ثم الكلمات وكتابة تاريخ اليوم مثلا. وهذا الإهتمام بالطّفل لـــتعلم كتابة الحروف قصد تـــحضيره للدّخول الـــمدرسي.

(د) – **مبادئ القراءة** :

تـــحرص ريّاض الأطفال على تعليم تـــمهيدي لأطفال ما قبل الـــمدرسة وتـــهيئتهم لـــهذا النّشاط الذي يعتبر أساس الأنشطة الأخرى، لأن مادة القراءة مادة تقوم أساسا على معرفة الرّموز والإشارات وفهم [illegible] والقراءة عملية إدراكية عقلية إدراكية) تتضمن الرّمز واللفظ والمعنى وهي مقترنة بعملية الكتابة إذ أن الطّفل يتمكن من القدرة على القراءة متى أصبح بإمكانه تـــحويل الـــمعنى إلى رمز كتابي متعارف عليه. ولذا لابدّ من تدريب الطّفل في هذه الـــمرحلة – مرحلة الروضة – على أولويات الكتابة، ولابدّ من مراعاة التدرج في تعليم طفل الروضة على القراءة لتيسير هذه العملية وتذليل صعوباتـــها لديه وترغيبه في الإقبال عليها، ويتحقق هذا بإتباع الـــمراحل الآتية:

* **مرحلة ما قبل القراءة** : وهي مرحلة تـــمهيدية لإعداد وتـــهيئة الطّفل نفسيا، لغويا وحركيا للإقبال على القراءة.

ويـــجب تـــخصيص السّنة الأولى في الروضة كفترة تصحيح النّطق وإعداد القراءة الإجـــمالية ومن أهداف هذه الفترة :

(أ) جعل الطّفل قادرا على إدراك وألفة الأصوات التي يسمعها والنّطق بـــها في تسلسل.

(ب) الوصول بالطفل إلى معرفه الصوت العام للكلمه تـــمهيدا لإدراك عناصرها.

(ج) جعل الطّفل يشعر بأن الكلمة الـــمنطوقة لها رمز مكتوب، والرّمز والنّطق لـــهما نفس الـــمعنى.

(د) خلق الإستعداد الكافي للقراءة بتوفير جوّ لغوي مسموع ومكتوب، ومن الإعتبارات التي يراعيها النّشاط الخاص بهذه المرحلة :

① **الإستعداد للقراءة** : ويعني خلق الإستعداد لدى الطّفل لتعلم القراءة ويتحقق هذا الإستعداد بالتّدريبات التّمهيدية التي تسبق مرحلة القراءة.

② **النّطق الصّحيح** : من العوامل المساهمة في جعل الطّفل يقبل على القراءة سلامة النّطق وهذا يستوجب تدريب الطّفل مدة كافية على النّطق الصّحيح.

③ **الفهم أساس القراءة** : التّركيز على جعل الطّفل يفهم ما نقول له حتى نجعله ينمي محصوله اللغوي الذي يجعله يقبل على القراءة فيما بعد، ولابدّ من مراعاة رصيد المفردات والتّراكيب التي لها علاقة وصلة بمحيط الطّفل (المنزل، الشارع، الروضة، الأدوات ...)

④ **مكونات الجملة** : يتحقق استعداد الطّفل للقراءة الحقيقية بمعرفة مكونات الجملة (الكلمات) وهدف القراءة الإجمالية في هذه المرحلة هو التّدرب على معرفة حدود الكلمة وشكلها العام قبل الإنتقال إل معرفة عناصرها (الإدراك الكلي قبل الإدراك الجزئي).

⑤ **علاقة الرمز بالصوت** : تهيئة الطّفل لربط المنطوق بالمكتوب وإدراك [illegible] والصور. لأن هذه الطّريقة تمكن الطّفل من ربط الصّورة بالمنطوق والمكتوب.

⑥ **التّكرار أساس التّعلم** : كلنا نتعلم بفضل الممارسة والتّدريب والتّكرار والتّعلم بالمحاولة وتصحيح الخطأ، ولا يمكننا الإحتفاظ بالمعلومات والخبرات التي تم بنا الا بتكرارها وتفاعلنا معها. والطّفل في هذه السّن لا يستطيع تصحيح نطقه إلا إذا ساعدته المربية على التّلفظ السّليم والتّمييز بين مختلف الأصوات.

(مشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 23 و24).

خلال زياراتنا الإستطلاعية للأقسام التّحضيرية لريّاض الأطفال سواء التّابعة للمجلس الشعبي أو للشركات تسنى لنا متابعة العملية التّعليمية عن قرب لفوج الكبار وملاحظة

كيفية تقديم جميع الأنشطة التي يمارسها الأطفال ومن بينها نشاط القراءة. كان الهدف من مادة القراءة تزويد رصيده اللغوي بمفردات وتهيئة الطّفل وتدربه على القراءة. فكان التّمهيد عبارة عن محادثة بين الأطفال والمربية وهذا لتشويق الدّرس من جهة والحصول على جملة صحيحة من جهة ثانية. سألت المربية الأطفال ماذا نحمل في المحفظة؟ فكانت إجابات الأطفال متنوعة كالكراس – كتاب – وأقلام، ثم كتبت المربية كلمة «كتاب» على السّبورة وقامت بقراءتها ثلاث مرات وركزت على حرف الباء باللون الأحمر وطلبت من الأطفال قراءتها وربطت بين الكلمة والكتاب. وبعد ذلك كتبت الجملة التالية «بسمة تكتب على السبورة» وقراتها مرتين ثم طلبت من الاطفال قراءة الجملة فرديا، ثم قامت بتشويش الجملة وطلبت منهم إعادة تركيبها ثم قراءتها مع مساعدتها لهم. وبعد استخرجت الكلمة التي تحتوي على حرف «الباء» ثم محت الكلمة حرفا حرفا إلى أن بقي الحرف المراد وهو حرف «ب»، و أخيرا طلبت منهم قراءته فرديا.

وفي نموذج آخر لمادة القراءة و كان الهدف منها تزويد الطّفل بمفردات جديدة. سألت المربية الأطفال : أين تعيش الدّجاجة؟ فكانت الإجابة : في المنزل، الحديقة، من طرف الأطفال. المربية : نعم بالطّبع نجد الدّجاج في [illegible] يعرف ما نسمي المكان الذي يعيش فيه الدّجاج؟ لاحظت أن الأطفال لم يعرفوا الجواب لأن الكلمة غير مستعملة في قاموسهم اليومي، فأجابت المربية المكان الذي تسكن فيه الدّجاجة هو الخُمّ. ثم كتبت المربية الجملة على السبورة «تعيش الدّجاجة في الخمّ» . قامت المربية بقراءة الجملة مرتين ثم كانت هناك قراءة جماعية ثم فردية من طرف الأطفال. بعدها محت المربية كلمة تعيش وكلمة «الخمّ» واحتفظت بكلمة «الدّجاجة». ثم طلبت من الأطفال قراءتها بعدما قرأتها عدّة مرات. ثم محت المربية كل الحروف وتركت الحرف المراد أي الحرف الذي خصصته في ذلك اليوم وهو حرف «د»، ثم قاموا الأطفال بكتابة

الحرف على الكراريس ثم كتابة الجملة. لاحظت أن المربية استعانت خلال الدّرس بصورة دجاجة وببطاقة مكتوب عليها حرف «د» كوسيلة بيداغوجية. لقد عرضت المربية المدلول المشخص رأي صورة دجاجة وحرف «د» وكذلك كلمة دجاجة ثم نطقت بها نطقا واضحا وبعدها قام الأطفال بتكرارها عدة مرات. وخلال إعادة تركيب الجملة بصفة صحيحة لاحظت استخدام المربية أسلوب اللعب «تبديل البطاقات على السبورة لتشويش الجملة» وهو أسلوب أساسي عند الطّفل وهادفا وذلك للتعرف على أشكال الكلمات و التّهيؤ للقراءة.

إن النّشاطات الممهدة للقراءة في هذه المرحلة ليست الغاية منها تعلم الحروف الهجائية واكتساب الآليات كما هو الشّان في المرحلة المدرسية، بل الغاية منها التّحسيس بأهمية القراءة وجعل الطّفل يألف سماع الأصوات والنّطق بها في تسلسل زماني ومكاني، وإدراك حدود الكلمة وشكلها العام وإشعاره بأن كل كلمة مكتوبة ترمز إلى كلمة منطوقة وإن لهما نفس المعنى، كما أنها تسعى في هذه المرحلة إلى مساعدة الأطفال على التّخلص من أهم العيوب النّطقية، وتكسبهم رصيدا لغويا يساعدهم على ممارسة القراءة الفعلية في مرحلة التّعليم الأساسي. **(وزارة التربية، 1990 ص 37)**.

إن تنشيط أقسام التّعليم التّحضيري برياض الأطفال [illegible] الأطفال عليها مستوحاة من التّوجيهات الخاصة بالفترة التّمهيدية المعتمدة في السّنة الأولى من التّعليم الأساسي قصد تحضيرهم للدّخول المدرسي وتسهيل عملية إدماجهم في المحيط الجديد.

(ك) - القصص :

تزداد الثّروة اللّغوية لدى الأطفال بازدياد العوامل والوسائل المساعدة في عملية التّعلم والإكتساب، و عليه فإن للقصة دور هام لدى الأطفال. وتهدف القصة إلى :

- تدريب الطّفل على الحديث المنتظم والمرتبط والمتسلسل.

– غرس بعض الصّفات الـــخلقية الـــحميدة لديه.

– إثراء الرّصيد اللّغوي لدى الأطفال.

وللوصول بالطّفل إلى ذلك ينبغي على الـــمربية أن :

1 - تـــختار القصة الـــمشوقة والـــمناسبة لـــمستوى الأطفال العقلي واللّغوي.

2 أن تكون القصة تـــحتوي على عقد.

3 - أن تكون قصيرة لأن تركيز الطّفل وانتباهه للقصة مـــحدودا.

4 - مراعاة التأني عند سردها، والنّطق الـــجيّد.

5 - الوقوف عند كل عقدة وفتح الـــمجال للأطفال للتّعبير عما سيقع.

6 - إعادة القصة كاملة على مسامع الأطفال ومطالبتهم بـــمحاكاتـــها أو الإتيان بقصص مشابـــهة.

7 إن كانت القصة أخلاقية، يـــجب أن نستنتج العظة من أفواه الأطفال وبـــمساعدة من الـــمربية بأسئلة. (**إعداد الأساتذة : مشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 31**).

خلال زياراتنا لأقسام التّعليم التّحضيري لاحظنا أن الـــمربية تستخدم القصة كوسيلة [illegible] في التّقيد بعناوين القصص أو أن تـــختار قصص أخرى الـــمتوفرة في السّوق كقصة «ليلى والذئب» مثلا.

تقوم الـــمربية بسرد القصة على مسامع الأطفال مراعية في ذلك النّطق الـــجيّد للكلمات مستخدمة في ذلك لغة عربية مهذبة قريبة من الفصحى، تـــحاول جذب انتباههم عن طريق تشويقهم للقصة كأن تطرح سؤال هل تريدون يا أطفال معرفة ماذا جرى لليلى مع الذئب عند وصولـــها إلى الغابة؟ فيكون ردّ فعل الأطفال بـــحماس : نعم. وفي آخر القصة استنتجت مع الأطفال العظة من عدم الاستماع لنصيحة الأم. لاحظنا أن الـــمربية تروي القصة مرتين ويـــحاول الأطفال بعدها

رواية القصة مع مساعدتـــها لهم وذلك لتدريبهم على الحديث الـــمنتظم والمتسلسل. كما تستخدم الـــمربية طريقة أخرى كأن تكلف طفل بسرد ورواية قصة قد سبق له وأن استمع إليها في وسطه العائلي مثلا، على زملائه وهي قصة في غالب الأحيان قصيرة والـــهدف منها تـــمكين الطّفل على التّعبير وتشجيعه على الكلام والتّخلص من الـــخجل.

(ن) – التمثيل :

من الوسائل التي يـــمكن أن يعتمد عليها في تعلم اللّغة نشاط التّمثيل باعتباره حافزا هاما وسبيلا ناجحا في عملية التّحصيل اللّغوي. و يهدف التّمثيل إلى :

– توسيع مدارك الطّفل.

– تنمية قدرته اللّغوية والتّعبيرية.

– تعويد الطّفل منذ السن الـــمبكرة على مراعاة رغبات الآخرين واحترام آرائهم.

– تعويد الأطفال على الـــحياة الـــجماعية.

و من الوسائل التي يـــمكن أن يعتمد عليها كذلك في تعلم اللّغة نشاط التّمثيل بالعرائس لما فيها من صفات مساعدة على التّعبير لأن الطّفل الـــخجول يـــمكن أن يعبر وهو خلف [illegible]

تستغل الـــمربية شخصيات القصة وتـــحاول تـــجسيدها في الواقع وذلك عن طريق تـــمثيلية يقوم بـــها الأطفال مبسطة في ذلك الـــحوار الذي يكون في متناول الأطفال حتى يكون قريب من قدرات الطّفل، والغرض من هذا تعليم الكلمات أو مفردات الـــجديدة لدى الأطفال واستنتاج العظة من ناحية وتعويدهم على معرفة الأدوار وتقبل الآخرين.

لقد لاحظنا أن في أغلبية الرّياض سواء كانت تابعة للمجلس الشعبي أو للهيئات العمومية كالشركات يستدعون مرة في العام وخاصة بـــمناسبة عيد الأطفال **1** جوان وهو اليوم العالـــمي للطّفولة فرقة مسرحية تقوم بتمثيل عرائس القراقوز وكذلك تقوم

باستدعاء الـــمهرّج واستعراض قصص وتـــمثيليات وغناء قصد تسلية وترفيه الطّفل نظرا لتعلق أطفال مرحلة الروضة به.

(هـ) - المحفوظات :

تعتبر عملية [illegible] الحميد والنشيد الجماعي أو الـــجماعي ذات الطابع الـــمتناغمة بـــمثابة لعبة شفهية نرمي من خلالـــها إلى تنمية الذّاكرة الشفهية، والنّطق والتّلفظ، والتّنشيط والتّخيل وغرس بعض الصّفات الـــحميدة، مـــما يتطلب من الـــمربية أن تولي اهتماما بالغا أثناء اختيار النّصوص مراعية في ذلك الـــمفردات السهلة والـــمتداولة القصيرة والـــمحتوى الـــمناسب لسن الأطفال (مشيل لوبلون وآخرون، بدون تاريخ، ص 58)

يتلقى أطفال القسم التّحضيري خلال السّنة الدّراسية مـــجموعة من الـــمحفوظات مع اختلاف مواضيعها. تقوم الـــمربية بتحفيظ الأطفال مقاطع الـــمحفوظات خلال فترة حتى تسهيل عملية الـــحفظ، مراعية النغمة لكل أنشودة كنشيد «إشارة الـــمرور – عصفوري – السّيارة – قسما (المقطع الأول) – عمّي منصور النّجار».

تـــحاول الـــمربية تنويع الـــمواضيع وفي نـــهاية السّنة يقدمون الأطفال الأناشيد في حفل اختتام السّنة. وعملية تـــحفيظ الأطفال الـــمحفوظات عن طريق التّكرار يساعد تنمية الذّاكرة والنّطق السّليم.

إن جلّ الأنشطة اللّغوية التي يـــمارسها قسم الكبار بريّاض الأطفال سواء التّابعة للمجلس الشعبي لولاية الـــجزائر أو التّابعة للشركات خلال السّنة تـــهدف إلى تنمية قدرتـــهم اللّغوية والتّعبيرية وتصحيح اللفظ والنّطق لدى الأطفال وتدريبهم على الـــحديث الـــمنتظم والـــمتسلسل بلغة سليمة، فيحوزوا الأطفال عند دخولـــهم إلى الـــمدرسة الأساسية مستعدين لاستقبال برامـــجها.

3-2- التّربية الريّاضية :

يتمثل هدف التّربية الريّاضية في تلقين الطّفل بعض مبادئ الحساب وتعريفه ببعض الأعداد، كما أن الغاية منها هي تنمية الملاحظة والتّفكير والاستدلال لديه تدريجيا، وهذا بفضل الألعاب والوسائل المحسوسة والمتنوعة والجذابة.

وعليه فإن أهداف التّربية الريّاضية ترمي إلى :

- تعريف الطّفل بالمحيط المادي والإنساني المألوف.
- إشعار الطّفل بإمكانياتها المعرفية.
- إكساب الطّفل التّعبير الرياضي البسيط الذي يساير أعماله اليومية وممارسته اليدوية المختلفة.
- إكسابه تدريجيا المفاهيم التالية : العلاقة - الكمية - الملكية - الفضاء - الزمن...

* المواضيع المقررة هي :

1- المجموعات : - المجموعة.
- العنصر.
- العلاقات بين المجموعات.
- التّنسيق والتّرتيب : الشّكل، اللون، الحجم، الصوت.

2- المقاييس : - الطول - الأبعاد.
- الأشكال المختلفة.
- التّعرف على أدوات أو وحدات القياس.

3- الأوزان : - التّعرف على وحدات الوزن واستعمالها لتحديد كميات مختلفة.

4- الفضاء : - دراسة الفضاء: تحديد الجهات المختلفة (أعلى، أسفل، تحت، فوق، وراء، أمام، داخل، خارج، يمين، يسار).

5- مفهوم الزّمن : - اليوم، الغد، الأمس.

- الأسبوع، الشهر، السنة (إجراء تجارب تمكن الطّفل من إدراك مفهوم الزمن).

6 - الملكية : - تمكين الطّفل من معرفة ما يملك، مع تحديد الكمية التي يملكها من حيث كثرتها أو قلتها.

7 - الأعداد : - الأعداد من 1 إلى 5 في المرحلة الأولى، ثم من 5 إلى 10 في المرحلة الثانية. (**ملشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 76**).

كان الهدف من أحد الدّروس التي حضرتها الباحثة في مادة التّربية الرياضية هو المجموعات، واستند [illegible] على مؤشرات التربية وعلى مراحل سير الدرس، وكان الهدف هو التّعرف على المجموعات. عرضت المربية أمام الأطفال مجموعة من الأدوات المدرسية كالأقلام والكراريس والأوراق والقريصات ثم طلبت من الأطفال تسميتها، ثم قامت بأخذ قلم واحد وهي تشرح وأضافت الثاني فالثالث حتى العاشر وسألت الأطفال : كان عندنا قلم واحد ثم أضفنا إليه الأقلام الأخرى فأصبحت لدينا أقلام كثيرة فماذا نسميها؟ كانت إجابة الأطفال تلقائية : أقلام كثيرة «بزاف»، أقلام كبيرة. وبعد الشرح حاولت المربية ترسيخ كلمة «مجموع» في ذهن الأطفال. ثم طلبت من كل طفل تشكيل مجموعة قريصات. قامت المربية برسم مجموعة كريّات على السّبورة، وبعدها وزعت على الأطفال الكراريس لرسم وتكوين مجموعة كريّات.

أما في الدّرس الثّاني الذي حضرته الباحثة فكان الموضوع «القليل والكثير» والهدف منه هو تمكين الطّفل من التّمييز بين الأشياء القليلة والكثيرة. فمهدت المربية الدّرس بمحادثة قصيرة والغاية منها تنمية الملاحظة والتّفكير والتّمييز بين الشيء الكثير والقليل وهذا بواسطة الألعاب والوسائل المحسوسة.

وضعت المربية على الطّاولة مجموعة من القريصات والأقلام والخشيبات والطّباشير على شكل مجموعات تتكون من عدد كثير والأخرى تتكون من عدد قليل وعرضتها على الأطفال.

طلبت المربية من الأطفال النظر إلى هذه المجموعات وملاحظة الفرق الموجود بينها. ثم سألت الأطفال : هل هذه المجموعات متساوية. فكانت الإجابة «لا» من طرف الأطفال، فقامت المربية بشرح ما يلي : إن هناك مجموعة فيها قليل ومجموعة فيها كثير. ثم طلبت من الأطفال الإشارة إلى المجموعة القليلة وإلى المجموعة الكثيرة. فتمكن الأطفال من الإجابة، بعدها طبقت المربية هذا المفهوم في حصة الرسم بعد توزيعها لأوراق الرسم طلبت منهم رسم مجموعتين، مجموعة متكونة من عدد أشياء قليلة والأخرى من أشياء كثيرة، وهذا للتّأكد من فهم الأطفال وتثبيت التمّيز لديهم.

أما في درس الحساب فكان الموضوع هو العدد (5) والهدف منه التّعرف على العدد بمدلولاته المختلفة أي التّعرف على شكله واسمه و مكوناته. وضعت المربية على الطّاولة أمام الأطفال خشيبات وقريصات وكرات وأقلام والتي يكون كل صنف منها مكون من خمسة عناصر. ثم سألت الأطفال بعد ملاحظتها عن أسماء [illegible] الأشياء الموضوعة أمامهم جنسها الذي يتميز بلون معين لتسهيل العملية. ثم قامت المربية بحساب العناصر الموجودة داخل كل مجموعة مع مشاركة الأطفال. وطلبت منهم تكرار الحساب مع العلم أن الأعداد التي تسبق العدد «5» قد تم تناولها بالدّراسة وهي معروفة لديهم.

وبعد العدّ الجماعي طلبت منهم بعدّ وحساب العناصر الموجودة داخل المجموعة فرديا. بما أن كل مربية تتولى الإشراف على 10 أطفال فقط. ثم سألت المربية عن عدد العناصر الموجودة داخل المجموعة ثم كتبت رقم «5»

على السّبورة مكرر عدة مرات وبعدما وزعت الكراريس طلبت منهم كتابة العدد «5» معتمدين في ذلك على التّخطيط الموجود والذي تم تحضيره من طرف المربية.

تمارس التّربية الرياضية في أقسام التّعليم التّحضيري بالرّياض عن طريق الألعاب والنّشاطات باعتبارها السّمة البارزة التي يتميز بها طفل هذه المرحلة. وتهدف إلى تنمية قدراته العقلية وتنمية ملاحظاته لإدراك العديد من المفاهيم إدراكا ملموسا بواسطة وسائل في متناول الجميع، لأن طفل هذه المرحلة غير قادر على فهم وإدراك المفاهيم الرياضية إذا قدمت له بطريقة مجردة، والمربية تحقق هدفها المرسوم من الدّرس بعد خلق الميل لدى الطّفل وزرع حب التّعلم لديه وجذب انتباهه، وهذه الرّعاية قصد تنمية إمكاناته وتهيئه للشروع في برامج التّعليم المدرسة الأساسية.

3-3 التّربية الإسلامية :

إن الهدف من التّربية الإسلامية في مرحلة التّعليم التّحضيري هو غرس الرّوح الإسلامية في نفوس الأطفال، وذلك بتوجيه سلوكاتهم و تهذيبهم بما يتلاءم وطبيعة مجتمعنا العربي المسلم الذي يعدون للعيش في كنفه، وبالتّالي الوصول إلى التّعامل مع الغير بمقتضاها والخروج بهم من تمركزهم حول ذواتهم. وبما أن الطّفل يتأثر بالمواقف السّلوكية العملية و المحاكاة أكثر مما يتأثر بالتّوجيهات اللّفظية، فإنه ينبغي على المربية أن تتحلى في جميع معاملاتها بالأخلاق الحميدة لتكون القدوة الحسنة لهم.

إن الأهداف المتوخاة من التّربية الإسلامية في هذه المرحلة هي :

1 - تهديب سلوك الطّفل وتربيته على المواقف الاخلاقية النابعة من حضارتنا الإسلامية.

2 - تسميعهم القرآن الكريم وتدريبهم على حفظ سور منه.

3 - تسميعهم قصصا أخلاقيه ندعو إلى تهديب سلوكهم.

* البرنامج الـــمقترح هو : ينقسم على الـــمحاور التالية :

الـــمحور الأول : يتعلق بتحفيظ القرآن :

- سورة الفاتـــحة.
- سورة الناس.
- سورة الفلق.
- سورة الإخلاص.
- سورة النصر.
- سورة الكوثر.

الـــمحور الثاني : يتعلق بغرس الروح الدّينية :

- البسملة .
- الله.
- النبي محمد – ﷺ –.
- الشهادتان.
- المولد النّبوي الشّريف.
- عاشوراء.
- عيد الفطر و عيد الاضحى.

الـــمحور الثالث : يتعلق بتهذيب السّلوك.

1 - العناية بنظافة : – الأطراف.

- الفم والأسنان.
- الثياب.

2 – الـــمحافظة على نظافة الـــمكان : – الـــمنـــزل والعمارة.

- الروضة.
- الشارع.

– الـــحي.

3 - تعويد الطّفل على إلقاء التّحية وردّها : – السّلام عليكم.

– وعليكم السّلام ورحمة الله.

– صباح الـــخير.

– مساء الـــخير.

4 -تعويد بعض الآداب العامة : – آداب الـــجلوس.

– آداب الأكل.

– آداب الـــحديث.

– آداب الإستئذان.

5 - تشجيعه على مـــمارسة التّعاون : – مع أفراد الأسرة.

– مع الـــجيران.

– مع الأصدقاء.

6 - حث على مـــمارسة بعض الـــخصال مثلا : – الرفق بالـــحيـــوان.

– الـــمحافظة على النبات.

– احترام عمل الآخرين.

وعلى الـــمربية ان تـــحرص على :

1 - إستغلال الـــمناسبات والأعياد لتوصيل الـــمفاهيم وجعل الأطفال يعيشونـــها في وقتها وأن تعمل على تثبيت السّلوكات العملية الـــمرتبطة بـــها.

2 – تـــحفيظ السور القرآنية تـــحفيظا خاليا من اللحن والخطأ.

3 – جعل الأطفال يستطيعون التّعبير [illegible] عن سلوكاتهم اليومية خلال تعاملهم و احتكاكهم بالغير. **(وزارة التربية، 1990، ص 42 و43).**

من خلال زيارتنا لاحظنا أن الـــمربية تقوم بتحفيظ سورة الفاتـــحة للأطفال بعد كتابتها على السّبورة وتراعي قدرات الطّفل فتجزأ السورة إلى آيات، وفي كل حصة

تربط بين الآيات. تقرأ الآية بصوت عال وتطلب من الأطفال إعادتها من ورائها عدة مرات حتى يتمكنوا من حفظها، وبعد حفظ آخر آية تعيد المربية قراءة كل الآيات أي السورة والأطفال يكررونها عدة مرات حتى ترسخ في أذهانهم جماعيا، وبعد ذلك تطلب من الأطفال حفظ السورة فرديا. وتستغل المربية عامة فترة الصّباح للحفظ قبل ممارسة الانشطة الاخرى. وقد لاحظنا أثناء فترة الغداء في المطعم أن المربية تذكر الأطفال درس التّربية الإسلامية فيما يخص «البسملة» قائلة قبل الشروع في الأكل ماذا نقول؟ فكانت الإجابة من طرف الأطفال «بسم الله».

عموما المربية تحاول تطبيق برنامج التّربية الإسلامية خلال السّنة، مستغلة في ذلك المناسبات الدينية بتعويد الأطفال على ممارسة السّلوك الحسن في حياتهم اليومية.

3 - 4 - التّربية الاجتماعية :

التّربية الاجتماعية في الروضة هي عملية تطوير وإحداث تغيير في السّلوك الإجتماعي للطّفل بحيث يؤدي هذا التّغيير إلى تنمية علاقات الطّفل مع الآخرين والتّفاهم والإنسجام مع أفراد أسرته في المنزل وزملائه في الروضة.

وتعتبر التّربية الإجتماعية في هذه المرحلة إعدادا لاندماجه في الوسط الاجتماعى الكبير في المستقبل، وتهدف التّربية الإجتماعية في هذه المرحلة إلى :

- تنشئة الطّفل تنشئة اجتماعية تجعله يتفتح على الوسط الذي يعيش فيه.
- تمكين الطّفل من معرفة العلاقات القائمة بين أفراد بيئته الأسرية ووسطه الإجتماعي في الروضة.
- تدريبه على اكتساب الجراة الأدبية والتعبير عن مواقفه الإجتماعية اثناء اللعب وخلال قيامه بالنّشاط والعمل الجماعي في الروضة.
- تدريبه على الإصغاء لآراء غيره.
- تنميه الرّوح الإجتماعية لديه والتّعاون والتعاطف مع الاخرين .

– تمكينه من معرفة الخدمات التي تقدمها بعض المؤسسات الاجتماعية و بعض الخدمات التي يؤديها الحرفيون في المجتمع.

* أمّا المواضيع المقررة فهي :

المحور الأول : – تعريف الطّفل بمحيطه بمختلف أنواعه.

المحور الثاني : – التّربية الصحية.

– المستوصف.

– المستشفى.

– العيادة الطبية، الطّبيب.

– الممرضة.

– الصّيدلي، الصّيدلية.

– الوصفة الطّبية.

– أهمية الدّواء و خطورته على صحة الإنسان و حياته.

المحور الثالث : – النظام.

– احترام الوقت (مواقيت العمل – اللعب – الأكل – النوم – الراحة)

– المحافظة على نظافة : الملابس، الجسم، البيت، الحديقة، الحي، العمارة، الشارع، المرافق العمومية، الأشجار، الغابات، النباتات، المصابيح الكهربائية، سيارات الغير، السيارات العمومية...)

المحور الرابع : [illegible] : أهمية معرفته وضرورة احترامه [illegible]

ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 88 و90).

تتم تربية أطفال القسم التّحضيري للرّياض اجتماعيا عن طريق الأسئلة المنطلقة من التّجارب المعاشة من طرف الطّفل، حيث مهدت المربية لدرس «الأسرة» انطلاقا

من ملاحظة الطّفل لواقعه الاجتماعي الـمعاش مراعية في ذلك مستواه الفكري. والـمربية تنطلق من خبرات الطّفل الـمكتسبة في الـمنـزل قصد إثرائها وتصحيحها وتزويده بـمعلومات لتكوين وتنمية الروح الاجتماعية لديه وجعله يشعر بأنه فرد ينتمي إلى جماعة وتـمكينه من معرفة العلاقات القائمة بين أفراد أسرته.

مهدت الـمربية الدّرس بسؤال : أين تسكنوا يا أطفال؟ فكانت الإجابة : في الـمنـزل، في الدّار. واصلت الـمربية في طرح الأسئلة من يسكن معك في الـمنـزل؟ فكانت الإجابات تلقائية من طرف الأطفال : أبي، أمي، إخوتي، جدّتي... ثـم أعادت الـمربية ذكر أفراد الأسرة وطلبت من الأطفال التّكرار للتعرف عليهم. استعانت الـمربية بوسيلة لتبسيط السؤال وعرضت صوره للاسره و كان الـهدف من الدّرس هو الوصول إلى معرفة تركيب الأسرة.

وفي درس «قانون الـمرور» استعانت الـمربية بصورة توضح إشارات الـمرور بألوانـها الثلاثة الأحمر، الأخضر والأصفر مع إبراز مـمرّ الرّاجلين والرّصيف. فسألت الأطفال كيف نـمشي في الطّريق عندما نذهب إلى الروضة ومن أين نعـبر؟ فكانت الإجابات من طرف الأطفال في الطّريق. فقامت الـمربية في شرحها بالتّركيز على الـمشي على الرّصيف لتجنب الـخطر والعبور من مـمرّ الرّاجلين مـحترمين اللون الأخضر أو الإشارة التي تبيح لنا العبور [illegible] الـمربية أنشودة «إشارة الـمرور» خلال الدّرس، وقام الأطفال بإنشادها مع الإشارة على الصورة إلى الرّصيف والـممرّ وألوان إشارة الـمرور.

3 - 5 - التّربية الحسية :

نظرا لأهمية الـحواس في تـمكين الطّفل من التعرف على العالـم الـخارجي واكتشاف بعض خصائصه، وإثارة الـملاحظة لديه، فإن التّربية الـحسية ترمي في هذا الـمستوى إلى الأهداف التالية :

1 - إرهاف وتنمية الأعضاء الحسية التي تمكن الملاحظة من تحقيق الأهداف المتوخاة.

2 - الإنتقال من التّحصيل الإجمالي المبهم إلى التّحصيل الجلي المميز.

3 - اكتشاف مختلف الأعضاء الحسية والتّعرف على إمكانياتها بالتّفاعل مع المحيط.

4 - اكتشاف الفوارق : الاختلافات في الأشكال والألوان وفي خصائص أشياء الوسط وهذا يتطلب تمرين كل الأعضاء الحسية.

وعليه فإن البرنامج المقرر لهذا النّشاط، ينبغي أن يرتكز أساسا وعلى مدار السّنة على الاهتمام المتواصل والمنتظم بتنمية وظائف الأعضاء الحسية من خلال المحاور التالية :

المحور الأول : البصر ويشتمل :

- التّمييز بين الألوان.
- التّمييز بين الأحجام والأشكال الهندسية.
- التّمييز بين الأطوال.
- التّمييز بين الشفاف وغير الشفاف.

المحور الثاني : السمع ويشتمل :

- التّمييز بين الأصوات (الغليظة – الحادة).
- التّمييز بين مصادر الأصوات (الآلات الموسيقية...).

المحور الثالث : الذّوق ويشتمل :

- التّمييز بين أطعمة الفواكه
- التّمييز بين أطعمة الخضر.
- التّمييز بين أطعمة المشروبات.
- التّمييز بين الحامض والحلو.

المحور الرابع : واللمس ويتضمن :

- التّمييز بين مكونات الأشياء (حديد، بلاستيك، ورق...).
- التّمييز بين السائل والـــجامد وبين الصلب والرخو وبين الأملس والـــخشن.
- التّمييز بين الـــحار والبارد.

الـــمحور الـــخامس : الشّم ويشتمل :

- التّمييز بين الفواكه بواسطة الرائحة.
- التّمييز بين السوائل من خلال الرائحة. (**وزارة التربية، 1990، ص 26 و27 و28**).

اهتم برنامج ريّاض الأطفال لفوج الكبار خاصة بالتّربية الـــحسية لـــما لـــها من قيمة تـــجعل الطّفل على اتصال ببيئته الخارجية. وتستعين الـــمربية بنشاط لعبة مسلية لدى الأطفال وهي لعبة الغميضة والـــهدف من الدّرس هو معرفة الحاسة أي «العين» والتّعرف على وظيفتها. قامت الـــمربية خلال الدّرس بعصب عينيّ طفل وطلبت منه لـــمس زميله بعد القيام بتغيير أماكنهم، فلم يستطع ذلك. وبعد نزع قطعة القماش من عينيه سألت الـــمربية الأطفال هل استطاع زميلكم أن يتعرف على صديقه فلان؟ فكانت الإجابة لا. ثم طلبت من الأطفال ماذا نفعل بالعين؟ فكانت الإجابة نشتغل بـــها». لاحظنا أن الـــمربية قامت بتصحيح الإجابة وكانت كما يلي «لكي نرى بـــها». إذن العين نرى بـــها ولا نأكل بـــها، فيجب أن نـــحافظ عليها بالنظافة، كما ركزت الـــمربية على وظيفة العين في حياتنا بإعطاء أمثلة على ذلك قصد تقريب الفهم من أذهان الأطفال.

3 - 6 - التّربية النّفسية الحركية :

تسعى التّربية النّفسية الـــحركية إلى مساعدة الطّفل على الاكتشاف التّدريـــجي لقدراته الذّاتية واستغلالـــها في تحقيق الاستقلالية الـــجسدية، مـــما يستدعي

ممارسة نشاطات تقوم على أسس نفسية حركية. وتتمثل أهداف التّربية النّفسية الحركية في العمل على :

– تدريب الطّفل على معرفة خطاطة الجسم (صورة توضيحية لأبعاد الجسم ومكوناته).

– تدريبه على معرفة الجانبية وعلى إدراك التّنظيم الفضائي والزّمني.

– تدريبه على ممارسة بعض الإيقاعات الحركية البسيطة.

– تدريبه على ممارسة حركات تتطلب استعمال عدة أعضاء جسمية بكيفية منسجمة (اليد والساعد – العضد و الكتف....). **(وزارة التربية، 1990، ص 56)**.

* والمواضيع المقررة هي :

المحور الأول : السّيطرة على الجسم وتتمثل في الوصول بالطّفل إلى معرفة جسمه معرفة تامة.

– الأطراف العلوية : – من حيث القوة.

– من حيث الدّقة.

– الأطراف السفلية : – من حيث القوة.

– من حيث الدّقة.

المحور الثاني : السيطرة الجانبية.

ضرورة إحساس الطّفل بالجهة اليمنى واليسرى والوصول بالطّفل لمعرفة الجانب المسيطر لديه.

المحور الثالث : تنظيم الفضاء.

الوصول بالطّفل إلى [illegible] الأشياء ببعضها البعض : (فوق، تحت، أمام، وراء، يمين، يسار، أعلى، أسفل....) وتوفير تمارين حركية مختلفة تمكن الطّفل من إدراك ذلك. **(مشيك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 99)**.

كان محور الأسبوع الذي حضرناه خلال الدّروس هو «جسم الإنسان» والهدف منه هو تمكين الطّفل بأعضاء الجسم والتّعرف عليها وعلى وظيفة كل عضو منها. وزعت المربية رسومات تمثل وجه رجل وطلبت منهم بعد ملاحظة الأجزاء الناقصة في الوجه أن يقوموا برسمها.

وفي حصة أخرى فكان الموضوع تمييز الفضاء لمادة التّربية النّفسية الحركية، وكان الهدف من الدّرس هو التّمييز بين «فوق وتحت».

مهدت المربية للدّرس بسؤال وأشارت إلى الطّاولة ما هذه؟ فكانت إجابة الأطفال جماعية : طاولة. ثم أشارت المربية إلى كتاب وسألت الأطفال ما هذا؟ فكانت إجابتهم «كتاب». ثم سالت المربية الاطفال اين الكتاب؟ فكانت إجابة الأطفال «فوق الطّاولة». ثم وضعت الكتاب تحت الطّاولة وطلبت منهم الإجابة بعد ملاحظته وكانت الإجابة تحت الطّاولة. كما استعانت المربية برسم على السّبورة تشير إلى وضعيته فوق وتحت حتى استوعب كل الأطفال مفهوم «فوق وتحت» وترسخ في أذهانهم، وبعدها وزعت المربية أوراق رسم وطلبت منهم تلوين الرسم وركزت على تلوين الكرة التي توجد فوق الطّاولة باللون الأحمر والكرة التي توجد تحت الطّاولة بالأزرق، لاحظنا أثناء إنجاز الأطفال للرسم مراقبة المربية [illegible] الطّفل قد ميّز بين لونين واكتسب ألفاظ لغوية دالة ووصل إلى إدراك علاقة الأشياء ببعضها البعض الخاصة بتنظيم الفضاء، وتعرف على أعضاء الجسم المختلفة، ولهذه العملية أهمية كبيرة في تنمية بعض القدرات الحسية الحركية لديه.

3-7- التربيه الفنيه :

للتّربية الفنية أهمية كبرى في تنمية ذوق الفرد، وتهذيب أحاسيسه وتنظيم انفعالاته، و تتجلى هذه الأهمية أكثر عندما تتاح له فرص للتّعبير عن ميوله واهتماماته، ومن أجل ذلك تحرص المناهج التربوية على إدراج هذا النّشاط ضمن النشاطات

التّربوية منذ المراحل المبكرة من تربية الطّفل أي منذ دخوله للرّوضة لأنها تجعل من هذا النشاط إطار لتربية الحواس والذّوق والفكر وتنمية جوانب الشخصية، لأن الطّفل عندما يعبر فنيا ينمو ذوقه ويتسع خياله. ومن أجل ذلك كله تم إدراج النّشاطات التّالية ضمن مناهج التّعليم التّحضيري :

1 - المسرح والتّمثيل.

2 - الرسم.

3 - الأشغال اليدوية.

4 - التّربية الموسيقية.

1) - المسرح والتمثيل :

يهدف هذا النّشاط الفني إلى :

- تنمية عفوية الكلام والحركة عند الطّفل.
- إتاحة الفرص الممكنة للطّفل لإبراز قدراته الإبداعية والخيالية.
- تنمية الانتباه والملاحظة.
- تعويده العلاقات الاجتماعية الإيجابية من خلال توجيهه إلى احترام قواعد اللعبة المسرحية أو لعبة منظمة جماعية.
- تعزيز الثّقة بالنّفس لديه. **(وزارة التربية، 1990، ص 74).**

تستغل المربية الألعاب التّمثيلية بمختلف أنواعها لتحقيق الأهداف المتوخاة من هذا النّشاط. تقوم المربية بسرد قصة مشوقة على مسامع الأطفال و هي قصة «ليلى والذئب» وبعد سرد دور كل شخصية فيها، تقوم المربية بتوزيع الأدوار على الأطفال بعد اختيارهم لدور الشخصية التي يحبونها، يقوم الأطفال بتمثيل الأدوار. ولاحظنا أن المربية استغلت دافع اللعب عند الأطفال وهي ميزة أساسية في هذه الفترة. وبهذا يكون الأطفال قد تعلموا احترام قواعد اللعبة، وتنمية الثقة

تـــمثيليا في الواقع وإتاحة فرصة لـــهم لتوسع خيالـــهم من جهة وتنمية قدراتـــهم اللّغوية من جهة أخرى، كما رفهوا عم أنفسهم بالضّحك والـــحركة.

2) ـ الرسم :

إنّ قيمة الرسم في [illegible] تكمن في الحصّص على تسيد رسم معين [illegible] تتجلى في الوصول به إلى التّعبير عن ميوله واهتمامه وإحساسه العاطفي، وإنـــماء خياله، ومن ثـــم تترك له الـــحرية في اختيار الـــموضوع واللون والوقت. ويهدف هذا النّشاط إلى :

- تنمية توازنه العاطفي
- تنمية قدراته الإبداعية.
- تعريفه بـــمختلف الـــخامات والـــموارد الـــمستعملة في هذا النشاط.
- إتاحة الفرص الـــممكنة له للتّعبير عن مشاعره.
- تأهيله لتحمل بعض الـــمسؤوليات التي تكون في مستواه.
- تنمية حواس الطّفل وتدريبه على الـــملاحظة.
- تـــمكينه من اكتساب الـــمهارات الـــحركية وتدريبه على استعمال العضلات الدّقيقة. (وزارة التربية، 1990، ص 76).

يقوم أطفال القسم التّحضيري بإنـــجاز رسومات فردية وجـــماعية خلال السنة، وأثناء حصة الرسم الفردي يـــمكن أن يكون الرسم حرّا كما يـــمكن أن يكون موجها من طرف الـــمربية، وفي آخر الحصة تقوم الـــمربية بلصق الرسومات الـــمنجزة من طرف الأطفال على جدار مـــخصص لذلك في القسم. توزع الـــمربية أوراق الرسم وتطلب من الأطفال رسم منـــزل مع استعمال الأقلام الـــملونة، وتـــهدف من خلاله تعريف الطّفل بالألوان الـــمختلفة عن طريق تدريبه على استعمالـــها استعمالا حسنا.

وفي حصة أخرى وزعت الـــمربية أوراق مطبوعة مرسوم عليها «روضة أطفال» وطلبت منهم طلاء السقف باللون الأحـــمر والـــجدران بالاصفر والأبواب والنوافد بالأزرق،

وتـــهدف المربية من خلال إنـــجاز هذا الطلاء تدريب الطّفل على استعمال الدهن ومزج الألوان وملاحظة اللون الناتج عن هذا الـــمزج إن أمكن، وتعريفه كذلك بالألوان الـــمختلفة. استنتجت الباحثة من خلال هذا النشاط أيضا تـــحكم الطّفل في عضلات يده والسّيطرة عليها، هذا ما يساعد في التّحكم في الكتابة أيضا وبالتّالي يكون طفل الروضة مستعدا للدّخول الـــمدرسي.

3) ـ الأشغال اليدوية :

الأشغال اليدوية، عمل فني يستدعي تآزر القوة النّفسية الـــحركية، وعليه فإنه من الضّروري [illegible] تدريب الأطفال الـــحركية والعقلية أثناء تقييم أي نشاط في هذا الـــمجال، على أن يكون الانطلاق من ميل الأطفال الطّبيعي لـــهذا النّشاط، الذي يلعب دورا فعالا في إبراز مواهبهم الكامنة وينشط ذكائهم. ويهدف هذا النّشاط إلى:

- تنمية القدرة على التّحكم في العضلات (الغليظة والدّقيقة).
- تنمية الـــملاحظة وتقوية الخيال والإبداع.
- غرس حب العمل وتقدير أعمال الغير.
- تربية الذوق الفني.
- تنمية ال[illegible] والتّنسيق [illegible] (مجلة التربية 1996 ص 77)

إن مـــجالات الأشغال اليدوية بأقسام فوج الكبار برياض الأطفال كثيرة منها : العجينة، التّلوين، اللصق، والتّمزيق والقص والطي، وعلى الـــمربية توزيع أنشطة الأشغال على مـــحاور السّنة.

تقوم الـــمربية بإعداد الوسائل اللازمة مسبقا وبعد مراجعة «فصل الـــخريف» كتمهيد للدّرس عرضت على الأطفال نـــموذج لورقة شجرة مرسومة على ورقة، ثـــم أخذت ورقة خضراء وقطعتها إلى مربعات صغيرة وطلبت من كل طفل تقطيع الورق باستعمال الـــمقص ثم لصق هذه القطع الـــمشتـــتة على ورقة الشجرة الـــمرسومة بواسطة غراء مائي. وتساعد الـــمربية الأطفال على إنـــجاز هذا العمل على أوراقهم إن استدعت

الضرورة لذلك. وكان الهدف من هذا النشاط تشتيت وتلصيق الورقة، وهذا النّشاط يمكن الطفل من التّحكم في حركة اليد والأصابع باستعمال المقص وبالتالي تنمية المهارة الحركية عنده.

ومن النّشاطات التي يقوم بها أطفال القسم التّحضيري في حصص الأشغال اليدوية العجين الذي يعتبر من الوسائل المفضلة لدى الأطفال نظرا لسهولة تشكيله وقولبته حيث يقومون بتطبيق ما قدم في الدّروس كتشكيل حروف وأعداد وحيوانات، ولاحظنا إلحاح طلب الأطفال على هذا النوع من الأشغال، ويعتبر العجين من الوسائل المساعدة على تنمية حواس طفل وتدريب عضلاته.

4) ـ التّربية الموسيقية :

يميل الطّفل بصورة ملحوظة إلى نشاط التّربية الموسيقية ويفضلها على الأنشطة الأخرى لما تحققه من متعة وراحة نفسية وبدنية، رغم المجهود الذي يبذله عند تركيز مختلف حواسه لتحقيق الانسجام الإيقاعي والحرص على حسن الأداء الجماعي، وحسن الإصغاء. إن استغلال هذا الميل يساهم بشكل فعّال في عملية التّكيف وتفتح شخصية الطّفل من النّاحية النّفسية والاجتماعية وينمي ذوقه وسمعه ويدربه على التّمييز بين الأصوات المزعجة والأصوات الهادئة وبين الأداء المتناسق والأداء المضطرب، ويزوده برصيد لغوي يمكنه من توظيفه في المواقف المناسبة. **(وزارة التربية، 1990، ص 79)**.

إنّ من أهم النّشاطات الممارسة في القسم التّحضيري هو الغناء، وتختار المربية أناشيد متنوعة المواضيع كما تراعي سهولة الكلمات وعلاقتها باهتمام الطّفل وميوله ومحيطه. تقوم المربيه بتحفيظ الطفل للاناشيد مع احترام اللحن المصحوب. ويهدف هذا النّشاط إلى تدريب الطّفل على حسن الإصغاء والتّرديد بطريقة سليمة بعد التّركيز على الكلمات فتدرب حاسة السّمع لديه. تحرص المربية على التّكرار السليم وذلك بتصحيح مخارج صوته وتلفظه للكلمة قصد إثراء رصيده اللّغوي

وتـــمكينه من النّطق السّليم، وعن طريق الإنشاد يهذب صوت الطّفل وتنمو ذاكرته. كما يستغل هذا النّشاط في إســـماع الأطفال بعض الـــمقاطع الـــموسيقية الـــمختارة الـــمتنوعة سواء العربية منها أو الغربية وتكون مصحوبة بـــحركات إيقاعية مـــما تدخل الفرحة والـــمتعة في نفوسهم باعتبارها قريبة من مـــمارسة الرياضة.

3 8 - الألعاب التّربوية :

يعد اللّعب أهم وسيلة تربوية ينبغي اعتمادها في تشكيل جوانب شخصية الفرد، لكونـــها وسيلة ناجعة تساعد الطّفل على اكتشاف الـــمحيط واكتساب الـــخبرات وإثارة فعاليته الذّهنية والـــحركية وهي [illegible] مثالي للتّعامل مع الغير.

وترمي الألعاب الـــمدرجة في برامج التّعليم التّحضيري إلى تـــحقيق الأهداف التالية :

- تدريب الـــحواس وتنمية الـــملاحظة.
- تـــمكين الطّفل من اكتشاف الـــمحيط وتنظيم الفضاء.
- اكتساب الـــخبرات.
- تنمية معظم إمكانات الطّفل الـــجسمية والعقلية.
- تلبية حاجات الطّفل وميوله إلى اللّعب والـــحركة.
- مساعدته على التّكيف الاجتماعي .
- تسهيل الألعاب في تنظيم الـــحوار بـــهدف تصحيح الـــمكتسبات اللّغوية وإثرائها.

(وزارة التربية، 1990، ص 68).

وينبغي على الـــمربية أن :

- تسطر البرنامج اليومي بكيفية متوازنة بين الألعاب الـــحركية النّشيطة والألعاب الـــهادئة.
- أن توفر للطّفل مكانا واسعا ووقتا كافيا للعب.
- أن تضع في متناول الأطفال الوسائل بقدر الإمكان وأن تكون متينة ومتنوعة ومناسبة لاهتماماتـــهم.

– أن تعطي الحرية الكافية للأطفال أثناء اختيار الوسائل.

– أن تعمل أثناء هذه النّشاطات كمرشدة وموجهة ومشجعة. **(ملشبك ابراهيم وآخرون، بدون تاريخ، ص 108)**.

وتشتمل الألعاب التّربوية على ما يلي :

أ – **الألعاب الحرة** : وهي تلك الألعاب التي يمارسها الأطفال بصفة تلقائية فرديا أو جماعيا داخل القسم أو خارجه، منها :

– **ألعاب الرمل** : تقوم أساسا على إتاحة الفرصة للأطفال لتشكيل مجسمات وبناء أشياء متنوعة بواسطة الرمل ومختلف الوسائل، مثل : أدوات الحفر، دلاء، صناديق مختلفة الأحجام والأشكال.

– **ألعاب الماء** : أحواض، أواني، إسفنجات، قطع فلين، خشب...

ب – **الألعاب المنظمة** : وهي جميع الألعاب الجماعية والفردية التي تخضع لقواعد معينة، ومن هذه الألعاب ما يلي:

* **ألعاب التركيب والتفكيك** : وهي كل العمليات التي تدفع الطّفل إلى تفكيك شيء أو تركيبه مثل تفكيك سيارات – شاحنات – مكعبات، مربعات وتركيبها.

* **ألعاب التمثيل** : تتيح للطّفل فرص تقمص الشّخصيات (الأم، المعلم، الطّبيب، [illegible]).

* **ألعاب التصفيف والترتيب** : تساعد هذه الألعاب الأطفال على تنمية الإدراك ودقة الملاحظة، بحيث تسمح للأطفال بالتّمييز بين عدة أشياء من خلال الشّكل أو اللّون أو الحجم، وتصنيفها وفرزها وترتيبها وفق خاصية معينة.

الوسائل : كل ما يمكن إحضاره وإعداده من العينات، والرسوم والأشكال والمجسمات...

*** ألعاب القراءة و لعبة الأصوات الحيوانية. (وزارة التربية، 1990، ص 69)**.

يمارس قسم أطفال التّعليم التّحضيري ألعاب تربوية عديدة متنوعة تهدف إلى تنمية الحواس والعضلات وتساعد على تحقيق التّوازن الحركي كما تساعد الطّفل على التّكيف الاجتماعي وتركز على إنماء قدراته العقلية كالانتباه.

وكان الهدف من ممارسة التّربية البدنية هو البحث عن النّمو الجسمي المنسجم وتمكين الطّفل من القيام بحركات متّزنة، واستعملت المربية زرابي مطاطية. قامت المربية بتفريش الزرابي على شكل خطين متوازيين بمساعدة الأطفال. طلبت المربية من الأطفال النهوض والوقوف والمشيّ في اتجاه واحد وكذلك الجري على رأس أصابع الرجل، كذلك القفز داخل الطوق رقم واحد ثم الطوق رقم اثنان ثم الطوق الثالث مع رفع اليّدين إلى الأعلى والاحتفاظ بالتّوازن.

وفي حصة أخرى قامت المربية بتوزيع العجينة وطلبت من الأطفال التّشكيل بها ما يشاءون. تساعد هذه الألعاب سواء الحرة أو المنظمة أطفال قسم التّعليم التّحضيري على الإدراك ودقة الملاحظة والانتباه من خلال تمييزهم بين الأشكال والألوان والأحجام وتصنيفها وترتيبها وفق قاعدة اللعبة، ومن خلال ممارسة عمليات التّركيب والتّفكيك والبناء والقص كذلك.

ولهذه الاعتبارات العلمية أرى كباحثة أن مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة حساسة وذات أهمية بالغة تتّصل بما أنها مرحلة تربية بالخبرات المتنوعة والخبرات التي إذا ما استغلت استغلال علميا تؤثر على نمو كل جوانب شخصية الطّفل العقلية والجسمية والنّفسية والاجتماعية واللّغوية، وبالتّالي يتم استدراك جوانب النقص في التّربية العائلية ومساعدة الأسرة في الرّعاية التّربوية للأطفال عن طريق تنمية [illegible] اكتساب معارف ومبادئ أولية لتهيئتهم لاستقبال برامج المدرسة الأساسية.

4- أهمية التّعليم التّحضيري :

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطّفل -- وعلى الأخص فترة ما قبل المدرسة — من

بين أهم مراحل نموه لما لها من أهمية خاصة في تكوين شخصيته بصورة تترك طابعها على جسمه وعقله ونفسه وعاداته وسلوكه طيلة حياته، ذلك لأنه خلال هذه المرحلة يكون أكثر قابلية للتّشكيل، وأكثر قابلية للتّأثر بالعوامل التي تحيط به في البيت والمجتمع. فإعتنت الحكومات المتحضرة بموضوع الطّفولة -غاية العناية وبخاصة بعد النّهضة الصّناعية الحديثة التي عمّت عالمنا وانتشر على إثرها التّصنيع، وكان من جرائها اشتغال الأم كعاملة في المصانع والمزارع والمتاجر وغيرها في المنشآت والمؤسسات التي تتطلبها حياة العصر الحاضر – وذلك بالإضافة إلى اشتغالها في الميادين السّياسية والإجتماعية وغيرها – الأمر الذي حال بين الأمهات العاملات ومن إليهن وبين توجيه الرّعاية الكاملة الكافية لأطفالهن.

كما أصبحت تربية الأطفال قبل سن الإلزام مثار إهتمام المربين، وموضع عناية السّلطات التّعليمية في كل مكان. حيث تقضي الضرورة في الإستجابة للحاجات الإجتماعية إلى توفير الجوّ الملائم والظروف المناسبة للنّمو الطّبيعي للطّفل، وعلى الأخص من النّاحيتين العقلية والنّفسية. ومن جهة أخرى ساهمت قوانين العمل، التي وضعتها كثير من الدّول مساهمة فعّالة في رعاية الطّفولة، حيث وجهت التّفكير إلى ضرورة العناية بمرحلة ما قبل المدرسة الإبتدائية، حيث ألزمت تلك القوانين أصحاب المؤسسات التي يعمل بها عدد خاص بإنشاء دور حضانة لأطفال الأمهات العاملات في المؤسسة، أو أن يشترك أكثر من صاحب عمل ممن ينطبق عليهم هذا الشرط في إقامة دور مشتركة، أو تتفق المؤسسة مع الهيئات الأهلية على إقامة الدّور اللازمة لرعاية أطفال العاملات.(محمد علي كافظ،1967، ص 240)

إذن يتلقى الأطفال خلال السّنتين أي ما بين الرّابعة والسّادسة نشاطات تربوية تعليمية تهدف إلى تحضير الطّفل من كل جوانب شخصيته إلى الدّخول المدرسي.

إن ضرورة إنشاء مؤسسات تربوية مختصة تهتم بتربية ما قبل المدرسة وتقوم بتقديم تعليم تحضيري لتسهيل النّمو العام للطّفل في كل جوانب شخصيته من

جهة، وتـــهيئه للدّخول الـــمدرسي عن طريق تقديـــم برنامج تربوي هادف وشامل يسعى إلى تـــحقيق ذلك من جهة ثانية، وذلك يكون لكل طفل سواء كانت أمه عاملة أم ماكثة بالبيت. لأن غاية التّعليم التّحضيري هو استدراك جوانب النّقص في التّربية العائلية من ناحية ومساعدة الأسرة في الرّعاية التّربوية من ناحية أخرى، قصد تنمية سلوكاته الإجتماعية والنّفسية والـــجسمية والعقلية وذلك عن طريق فسح مـــجال لتفتح قدراته الـــمختلفة وتنميتها، وتزويده بـــخبرات وتنمية ثروته اللّغوية، وإكسابه مبادئ أولية في القراءة والكتابة والـــحساب لتهيئته وتـــحضيره للدّخول الـــمدرسي.

د - شروط مربيات التّعليم التّحضيري .

إن أطفالنا هم أهم استثماراتنا للمستقبل، ومن ثم فإن تنشئتهم تعتبر في مقدمة الأولويات لأي أمة تـــخطط لتخطط لـــمستقبل أفضل. وقد تطورت النظرة لريّاض الأطفال في سنوات قليلة بإعتبارها ضرورة تربوية، وخبرة ضرورية لكل الأطفال. فالـــخبرات التي يـــحصل عليها الطّفل داخل الروضة لا يـــمكن أن تتوافر وبنفس الكيفية داخل الـــمنـــزل، ولذا فإن إلتحاق الطّفل بالروضة، بات ينظر إليه الآن بإعتباره ضرورة لكل طفل. وتـــخضع روضة الأطفال لـــمواصفات معينة في بنائها وتأثيثها وفي نظم العمل داخلها وذلك حتى تحقق الأهداف المرجوة منها، وبشكل يتمشى مع الفلسفة التّربوية من وراء إنشائها. (**عزة كليل، 1994، ص 5**).

إن الغاية من التّعليم التّحضيري حسب ما نصت عليه الـــمواثيق الرسـمية الـــخاصة بالتّربية والتّكوين كما جاء في الـــمادة **19** هي استدراك جوانب النّقص في التّربية العائلية وبالتّالي مساعدة الأسرة في الرّعاية التّربوية للطّفل قصد تزويده بالـــخبرات، وتفتيح قدراته العقلية والنّفسية والـــجسمية وتـــهذيب سلوكاته الإجتماعية من جهة، وتـــهيئة الأطفال للدّخول إلى الـــمدرسة الأساسية عن طريق إكسابه مبادئ أولية في القراءة والكتابة والـــحساب. وأهداف التّعليم التّحضيري حسب المادة **19** ترمي إلى :

- تعويدهم العادات العملية الـــحسنة.

– مساعدتـــهم على نـــموهم الـــجسماني.

– تربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الـــجماعي.

– توفـــير وسائل التّربية الفنية الـــملائمة.

– تـــمكينهم من تعلـــم بعض مبادئ القراءة والكتابة والـــحساب. **(وثيقة وزارية أمريكية 76).**

ولتحقيق أهداف التّعليم التّحضيري والقيام بالنّشاطات التّربوية يـــجب أن تكلف بـــهذه الـــمهمة مشرفة تربوية أو مربية كفأة لتجسيد البرنامج في الواقع. وتكون هذه الـــمربية متخصصة في ميدان الطّفولة وعالـــمة بـــخصائصها حتى تـــحضير الطّفل تـــحضيرا جيّد، أو مقبولا قبل دخوله الرّســـمي للمدرسة. تقول ماريا مونيسوري : « يـــجب على الـــمعلمة – في رأيـــي – أن تكون صابرة حليمة أكثر من كونـــها نشيطة. وسيكون صبرها مشتملا على فضول علمي وعلى احترام الظاهرة التي تريد ملاحظتها ومراقبتها ». **(ترجمة : فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، 1992، ص 92).**

إذن يشترط في الـــمربية إضافة إلى ما أشارت إليه الـــمربية «ماريا منتيسوري» أن تكون معدة إعدادا تربويا وعلميا ونفسيا للقيام بـــهذه الـــمهمة الـــحساسة.

يتطلب العمل في دور الـــحضانة والرياض ان تكون المربيات العاملات فيها مؤهلات بتدريب خاص، يـــمكّنهن من القيام بـــمسؤولياتـــهن حيّال الأطفال، على وجه تربوي سليم، في هذه الـــمرحلة البالغة الأهـــمية من أعمارهم. ومن ثـــم فإن من أهم ما يـــجب أن يقفن عليه خلال إعدادهن دراسة خصائص الطّفولة وصفاتـــها، والـــمبادئ الـــعامة والنظريات الّتي تـــحكم الطّفولة الـــمبكرة، ونظريات نـــمو الطّفل وأساليب معاملة الأطفال، وطرق علاج مشاكلهم، وطرق رعايتهم صحيا واجتماعيا، والإلـــمام بالأمراض الشائعة بين الأطفال وطرق الوقاية منها ومعرفة أعراضها وأطوارها، كما يشمل تأهيلهن دراسة ما ينبغي أن يتوافر من شروط تربوية وعلمية وصحية واجتماعية في الألعاب والقصص والأناشيد والقواعد الصحية ومشاهد الطّبيعة

وطرق تدريسها. هذا بالإضافة إلى دراسة المهارات الأساسية والأساليب العلمية الصّحيحة في تدريس القراءة والكتابة والحساب للمبتدئ. (محمد علي الحافظ، 1967، ص 246).

يهدف التّعليم التّحضيري إذن إلى المساعدة على حدوث النّمو الإجتماعي والإنفعالي والجسمي والمعرفي عند الطّفل، لأن الطّفل يعتبر المحور الأساسي في التّربية الحديثة. وهذه الأخيرة تنطلق من ميوله ورغباته وخصائصه العقلية والنّفسية والجسمية، وبذلك يصبح يمثل العنصر الأساسي في العملية التّربوية، وبهذا يتوصل التّعليم التّحضيري إلى تكوين شخصية الطّفل من كل جوانبها.

يعتبر الطفل الطرف الأساسي في العملية التّربوية فهي موجهة نحوه وهي قائمة من أجله وبه، فمن البديهي إذن أن يكون المربّي ملمّا بخصائص مربّاه إن هو أراد أن يضمن النجاعة لعمله اليومي. يقول «ميلا راي» في هذا الصدد :« يمثل الطّفل والمدرس القطبين الرئيسيين للوضعية التّربوية، فمعرفة الأول ضرورة للثاني إن أراد هذا الأخير أن يكون عمله فاعلا، لذلك لا يمكن أن نتصور مربيّا جاهلا بالمبادئ الأساسية للبيولوجيا وعلم النفس النشوئي». هذا وإن معرفة المدرس للأطفال الّذين يتعامل معهم تربويا تعني معرفة قدرات هؤلاء (الذّهنية والعاطفية والحسية — الحركية) وميولاتهم واهتماماتهم وكل ما يخص الطفل في مستويات .

أ – مستوى عام يقضي بأن يعرف المدّرس المرحلة (بالمفهوم التّطوري) التي يمرّ بها الطّفل، ذلك أن هذه المعرفة العامة من شأنها أن تعين المدرس على وضع طرفه المقابل في إطار عام يقيه من العثرات التّربوية الكبرى.

ب – غير أن هذه المعرفة تبقى غير كافية إذا لم تعاضد بمعرفة ميدانية للأطفال الذين يباشرهم المدرس بفصله، ذلك أن حقائق علم نفس الطّفل تتأثر بالواقع الإقتصادي والإجتماعي والمناخي الذي يعيش فيه الأفراد، لذلك ترى الطّفل التونسي يختلف في ميولاته ورغباته وحتى في قدراته عن الطّفل الانجليزي أو الألماني. كما أن الرّيفي يختلف في ميولاته واهتماماته عن الحضري، وهي بداهة تؤكدها اليوم

الدّراسات الـــمقارنة التي يقوم بـــها الباحثون على أطفال ومراهقين ينتمون إلى أوساط مـــختلفة. (د. احمد شبلشوب، 1991، ص 167).

6 - ملمح التّلميذ في نهاية التّعليم التّحضيري :

إنّ الصّفات التي يـــجب أن يكتسبها أطفال هذا التعليم بعد فترة التّهيئة (سنتين) هي كما يلي :

- القدرة على الـــحوار البسيط.
- القدرة على طرح أسئلة وتصور الإجابات.
- أن يكون حافظا بعض السور القرآنيه القصيرة.
- أن يكتسب عادات أخلاقية تدخل في إطار التّعامل اليومي.
- أن يكتسب دربة على معرفة تعاقب الزّمن القريب وتسلسله.
- أن يكتسب بعض الـــمبادئ والـــمفاهيم والإستعدادات التي تـــهيء للتعلم الـــمدرسي.
- أن يكتسب نوعا من التّحكم في انفعالاته، ويبدأ في الـــخروج من دائرة التّمركز حول الذّات في اتـــجاه التّعامل الإيـــجابي مع الأقران.
- أن يكتسب [illegible] على إتقان الأعمال اليدوية
والـــحركات التي تتطلب نوعا من التّنسيق.
- أن يكون قادرا على تقدير إمكاناته الـــجسدية والـــحركية (ما يستطيع وما لا يستطيع). (وزارة التربية، 1990، ص 15).

خـــلاصـــة :

لقد أنشأت ريّاض الأطفال نتيجة ظروف إجتماعية منها خروج الـــمرأة للعمل، وبالتّالي إدراك جوانب النّقص في التّربية العائلية. وتـــهدف إلى تكوين جوانب شخصية الطّفل وتنمية ملكاته اللّغوية، وهذا من خلال نشاطات تربويه متنوعة، وبالتّالي التأثير

على سلوك الطّفل قصد إكسابه مجموعة من المهارات والقدرات العقلية، والإتجاهات الإجتماعية والقيم الأخلاقية التي تساعد في نمو شخصيته نموا سليما ومتكاملا. ودور الرّياض، هذه المؤسسات التّربوية الحديثة والعصرية بوسائلها، تسعى لتحضير الطّفل إلى الدّخول المدرسي، والتّكيف الإجتماعي السّليم.

إنّ الطّريقة المعتمدة في مرحلة التّعليم التّحضيري بالرّياض هي الطّريقة المحورية للأنشطة. ونظرا لأهمية هذه المرحلة الحساسة في عملية اكتساب الطّفل للخبرات والمهارات والإستعدادات، فإنها تعتمد على اللّغة كنشاط مركزي لكل المحاور، وبالتّالي تسعى إلى تنمية التّعبير الشّفوي لديه.

كما تستغل الروضة نشاط اللّعب كقاعدة لكل النّشاطات، تهدف من خلالها إلى تكوين الطّفل من النّاحية النفسية التربوية والإجتماعية والأخلاقية عن طريق تعويده العادات الحسنة إضافة إلى إيقاظ الملاحظة والإنتباه لديه. كما تقوم بتحضير الطّفل للدّخول المدرسي عن طريق تزويده المبادئ الأولية للقراءة والكتابة والحساب.

إذن يمكن القول أنّ للروضة دورا تربويا فعالا وتعليميا وهو مساعدة الأسر في تربية وتهيئة الطفل للإلتحاق بالمدرسة الأساسية واستقبال برامجها.

الفصل الرابع

نشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الأساسي

الفصل الرابع : نشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الأساسي

1 – التّعبير الشفهي.

2 – نشاط القراءة.

3 – نشاط الكتابة.

(أ) – المسخط (تسخير الكتابة)

(ب) – الإملاء (صحة الكتابة)

(ج) – التّعبير (أوليات التّعبير الكتابي).

الفصل الرّابع : نشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة من التّعليم الأساسي.

«المدرسة الأساسية هي مجموعة تربوية يعيش ويتطور التّلميذ بين أفرادها، ويجب أن تتوفر فيها جميع الظروف لإكمال التّربية التي يتلقاها من العائلة وتيسير الجهاد الاجتماعية، وبث حب الدرس والعمل، وخلق روح الجماعة واحترام الغير». (**أمرية 16 أفريل 1976، المادة 14، ص 63**).

وتعتبر المدرسة الأساسية كلاّ لا يتجزأ، فهي تكوّن وحدة عضوية تقدم تربية قاعدية مشتركة من السّنة الأولى إلى السّنة التّاسعة، وبرنامج التّعليم موزع على تسع (09) سنوات دراسية مقسمة إلى ثلاث مراحل تغرق كل واحدة ثلاثة سنوات وتسمى كل مرحلة بالطّور. «ويكون التّعليم باللغة العربية في جميع مستويات التّربية والتّكوين وفي جميع المواد». (**أمرية 16 أفريل 76، المادة 8**).

إذن تحتل اللغة العربية ضمن برامج الطّور الأول من التّعليم الأساسي مكانة متميّزة بحيث تعد أساس التّعلّم وأداته، وإن السّنوات الثلاث الأولى هي قاعدة التّعليم الأساسي.

إن مهمة التّعليم الأساسي وأهدافه هي توفير للتّلاميذ «دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التّعبير بها مشافهة وتحريرا. وتهدف هذه الدّراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتّبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف الموّاد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم». (**أمرية 16 أفريل 76، المادة 25**).

وبناء على ما سبق نجد أن الطّور الأول من التّعليم الأساسي والنّشاطات التّربوية فيه تقوم على وسائل التعبير الاساسية، اللغة والمحادثة والتعبير والقراءة والكتابة إلى جانب مادة الرياضيات.

وإذا نظرنا إلى منهاج اللغة العربية للسّنة الثالثة من التّعليم الأساسي في كتاب «مناهج التعليم الأساسي للطّور الاول» الصادر في سنة 1996، فإننا نجده يتكون من النّشاطات

التّالية :

① - التعبير الشفهي.

② - نشاط القراءة.

③ - نشاط الكتابة : (أ) - الخط (تجويد الكتابة).

(ب) - الإملاء (صحة الكتابة).

(ج) - التّعبير (أوليات التّعبير الكتابي).

ونقف قليلا عند كل نشاط من نشاطات اللغة للسنة الثالثة من التّعليم الأساسي لنستعرضه، ونبيّن محتويات البرنامج والأهداف التي يصبو إليها :

أولا : التّعبير الشفهي :

يتضمن المنهج الموضوعات الكبرى التي تحيط بالتّلميذ ويحتك بها في حياته اليومية، ويشتمل الأبواب التّالية :

(أ) - المفاهيم العامة (المتعلقة بالزّمان والمكان والألوان والصّفات).

(ب) - اللغة وتشمل الألفاظ والمفاهيم الخاصة والتّراكيب والصّيغ وأدوات المعاني.

(ج) - المحاور والموضوعات وتشمل مجالات نشاط الإنسان ومظاهر البيئة المختلفة.

(أ) - المفاهيم الخاصة :

إن المفاهيم هي الأساس في تحديد الألفاظ والتّراكيب، ولقد حدّد البرنامج جملة من المفاهيم المتعلقة بالزّمان وبالمكان كما حدّد الصّفات والألوان التي يجب أن يكتسبها تلميذ السّنة الثالثة من التّعليم الأساسي، مع التأكيد على المفاهيم المكتسبة في السنتين الأولى والثانية من التّعليم الأساسي باعتباره تعليم مستمر يتم تدريب التّلاميذ فيه على التّعبير الشفهي.

وقائمة المفاهيم التي اقترحها المنهج هي كالتّالي :

المفاهيم المتعلقة بالزّمان / غدا — بعد غد — أمس — أول أمس — الليلة — البارحة — الليل والنهار — الصباح والمساء — منتصف النهار — المغرب — الفجر — السحور — منتصف

الليـــل – لـــحظة – الآن – مدة – دائما – تارة – السنة – الشهر – الأسبوع الماضي – الأسبوع القادم – عندما (حين) – متى – بعد – قبل البداية الزمانية (منذ).

المفاهيم المتعلقة بالمكان / أسفل – أعلى – هنا – هناك – يمينا – شمالا (يسارا) نحو – بجانـــب – خلف – حول – الأمام – الوراء – بين – قرب – أى – ثم – الجهة اليمنى – الجهة اليسرى – البداية المكانية (من).

الصفات / كـــثير – قليل – خفيف – ثقيل – واسع – ضيق – مشغول – فارغ – غزير – ساخن – بارد – حار – حار – حقيقي – اصطناعي – راض – غاضب – فرحان – حـــزين – منحن – مستلق – مستوية – منحدرة – وعرة – منخفضة – مرتفعة – عالـــية – غال – رخيص – قوي – ضعيف – جميل – قبيح – حلو – مر – لذيذ – سامط – عامل – خال – مزدحم – شديد – غبي – ذكي – جاهل – عالم – شجاع – جبان – مجتهد – كسول – هادئ – مضطرب – تام – ناقص – صادق – كاذب – كريهة – طيبة – مشتاق.

الألوان / أبـــيض – أسود – أحمر – أزرق – أصفر – أخضر (للمؤنث والمذكر. للمفرد والجمع). الأفعال المشتقة من اللون : (يخضر – يصفر الخ ...).

اللون المنسوب : بني، برتقالي، رمادي، بنفسجي.**(مديرية التعليم الأساسي، 1996،ص 60)**

(ب) - اللغة (الألفاظ) :

يركز الـــمشرفون على البرامج على الألفاظ التي توسع معارف التّلميذ وتنمي مداركه، وتعـــوض مـــا لديه من لفظ دخيل أو مـــحرف، وهدفها سدّ الثغرات الـــموجودة في قاموســـه اللغـــوي. أي تـــمكـــنه من الألفاظ التي تعوزه في مـــجال التّعبير عن بعض الـــمفاهـــيم الـــتي يتصـــورها ولا يـــجد لها مقابلا لغويا. وأشار الـــمبرمـــجون إلى الإكـــتفاء بلفظ واحد مقابل مفهوم واحد حتى لا تـــتعرض ذاكرة التّلميذ إلى تـــخمة لغويـــة في مـــجـــال اللفـــظ ويبقى فقيرا في مـــجال الـــمعنى، مع الإشارة إلى مراعاة مكتسبات التلميذ السابقة في السنتين الأولى والثانيه. **(مديرية التعليم الأساسي، 1996)**.

أمـــا من حيث التّراكيب والأبنية اللغوية فتعتمد على برنامج السّنتين السابقتين، وتضاف إلـــيها تراكيب جديدة تساهم في تـــهيئة التّلميذ لاستخدام اللغة في مـــجالات التعلم، والإتصـــالات المختلفة وتـــمكنه من تصحيح أو تثبيت الـــمكتسبات السابقة. **(مديرية التعليم الأساسي، 1996)**.

وضع الـــمنهج الـــهياكل الأساسية التي تراعي في بناء التركيب كما يلي :

1 – الـــجملة الفعلية البسيطة : فعل + فاعل

فعل + فاعل + مفعول به

فعل + فاعل + جار ومجرور

فعل + فاعل + ظرف

الـــجملة الـــمـــنـــفية : (أدوات النفي : ما + لم + لا)

الـــجملة الـــمركبة : (استعمال الموصول وصلة الموصول).

إضافة الصفات.

2 – الـــجملة الإســـمية البسيطة : مبتدأ + خبر مفرد

مبتدأ + خبر جملة فعلية

مبتدأ + (خبر جار ومجرور)

مبتدأ + خبر ظرف

الـــجملة الإســـمية الـــمنفية : (أدوات النفي – ما – ليس – غير)

الـــجملة الإســـمية الـــمركبة : (استعمال الموصول – وصلة الموصول)

الـــجملة الإســـمية الـــمنسوخة : (استعمال كان – مازال – صار – بات – أصبح

[illegible] كأن – أعل).

لقد أشار الـــمبرمـــجون في الـــمنهج أن هذه التّراكيب لا تعلم على أساس أنـــها تراكيب نـــحوية وإنـــما تعلم على أساس أنـــها استعمالات لغوية عادية تـــجري على ألسنة الـــمتكلمين، ومن خلال ذلك يتم إكساب التلاميذ جميع الـــمفاهيم والأدوات والصّيغ التّعبيرية. **(مديرية التعليم الأساسي، 1996، ص 61)**.

كما وضع المنهج قائمة الصّيغ وأدوات المعاني التي اقترحها على تلاميذ السنة الثالثة والمقصود من تعليمها ممارسة اللغة ممارسة صحيحة في الحياة اليومية. وهي كما يلي :

- التعليل : ل – كي – لأن
- الشرط : لو – ل – إذا
- النفي : لم – ما – ليس – لاغير
- النهي والتحذير : لا – حذاري – إياك
- التأكيد : إن – لاشك – لابدّ من
- الإضراب : بل
- الاستدراك : لكن
- الحصر : لا ...إلا ما...إلا
- الاستثناء : إلا
- الغاية : حتى (إلى – أن)
- العرض : ألا
- الاستفهام والنفي : أليس؟ أما؟
- النفي المتكرر : لا ولا
- الاحتمال : ربما – لعلى – ظن
- الاختيار : أو – أم
- النسبة : جزائري – برتغالي
- بداية الزمانية : (منذ)
- بداية المكانية : (من)
- المقاربة : كاد – يكاد
- استعمال كان وأحواتها : (كان – مزال – أصبح – ظل – بات – صار)

– التشبيه : كأن – ك – مثل

– الموصول : الذي – التي – الذين – الواتي – من – ما

– الإشارة : هذا – هذه – هؤلاء – ذاك – تلك

– الإشارة مع الضمير : هذا هو – هذه هي – هؤلاء هم

– التحقيق (قد مع الماضي)

– التقليل : (قد مع المضارع)

– التفضيل : أقوى من الأقوى – أكبر من الأكبر – الكبرى

– التعجب : ما أفعل – ياله من

– التنبيه : ها قد – هاهو هذا – هاهي ذي – هاهم أولاء ...الخ

– التفصيل : أما ... فـ ...و، أما و فـ

بعضهم يفعل كذا وبعضهم بـ

– استعمال فقط (لا غير)

– الاستفسار بأي من أي، (أيها) كيف – متى – من – ما – لماذا؟ ألا – كم

– الإضافة إلى الإسم والضمير : (كتاب علي - كتابه)

– الضمائر المتصلة والمنفصلة : (أنا – كتابي – أنت – كتابك ....)

– الأفعال المسندة إلى التشبيه وواو الجماعة وياء المخاطبة (كتابان – تكتبون –تكتبين)

– الأفعال المتعدية : (كلم فلان أخاه)

– أدوات الجر : عن – على – في – بـ – إلى ومن

– الظروف : صباحا ومساء – ليلا ونهارا – يمينا وشمالا – تارة وتارة – عندما – لما – ليلا – في العام الماضي – في العام المقبل – أسبوعيا – مره – مرتين ... الخ

– استعمال المفرد والمثنى والجمع

– استعمال معا وجميعا

– استعمال مثنى مثنى – واحدا واحدا – واحد بعد الآخر

– الترتيب : أولا – ثانيا . . . عاشرا .. الخ.(**مديرية التعليم الأساسي، 1996، ص 62**).

(ج) – المحاور والموضوعات :

تعتمد المحاور الواردة في برنامج السنتين بإعتبارها المحاور الأساسية التي تربط اهتمامات الأطفال وحاجاتهم وتساؤلاتهم وباعتبارها المحيط الذي يتحركون داخله. بما أن السنة الثالثة هي امتدادا للسنتين الأولى والثانية فقد رعى المبرمجون موضوعات المحاور بكيفية تساير نمو الأطفال الإدراكي واللغوي وبأسلوب يفتح مجالا للتعبير مع إضافة موضوعات جديدة تتفرع من المحاور الأساسية.

يتضمن السنتين الموضوعات التي تتناول والتي تلخص في المحاور التالية: البيت – الأعياد – المدرسة – اللعب والتنزه – الصحة والنظافة – المحيط الطبيعي – المحيط الفلاحي والريفي – المحيط المدني – الحرفيون والتجار – السفر ووسائله. كما يذكر المنهج الطّريقة الجديدة لتعليم التعبير (هيا نتحدث) والتي من مميزاتها أنها تهيئ للتّلاميذ ظروف ممارسة اللغة ممارسة تلقائية، بحيث حدّدت الحصص (في خمس) أربع منها للتّعبير الشفهي والخامسة للتّعبير الكتابي. وأصبحت الطّريقة بمقتضى هذا التّعديل كما يلي :

حصة التّعبير التّلقائي ثم حصة التّعبير الموجه وبناء الحوار. والحصتان الثالثة والرّابعة لتثبيت التّراكيب وتنويع استعمالها، وخصصت الحصة الخامسة للتّعبير الكتابي مع تأكيد المبرمجون أنه ابتداء من السنة الثالثة يبدأ تدريب التّلاميذ على أوليات الإنشاء وعلى الرّبط بين اللغة الشفهية واللغة الكتّابية. (**مديرية التعليم الأساسي، 1996**).

مستخدمين كوسائل الصور الثابتة التي يمكن توفيرها بالإضافة إلى تجارب الأطفال ورسومهم الشخصية والأحداث الوطنية والبيئية التي يشاهدونها ويعيشون بعضا منها.

أشار المبرمجون إلى وظائف التّعبير الشفهي في السنة الثالثة من التّعليم الأساسي حيث يستمر تدريب التلاميذ عليه بهدف تصحيح وإثراء مكتسابتهم اللغوية السابقة،

وتنمية قدرتهم على التّواصل بلغة سليمة، ومساعدتهم على فهم البيئة المادية والاجتماعية والاتصال بها. حيث يمرنهم على وصف الأحداث ببعض وعرض الأفكار وتنظيمها بإستخدام أدوات الرّبط، والبنى اللغوية المناسبة، ومن ثم فهو تمرين تعليمي يكسب التّلاميذ قدرة على التعلم، ومواجهة المواقف ويزيدهم ثقة بالنّفس، ومعرفة بأهم الاستعمالات اللغوية وهنا تبدو أهمية حصص التّعبير الموجه، والتّمارين البنوية في هذا المستوى، والتي تسمح للتّلاميذ بممارسة النّحو التّعبيري، وحدس القواعد التي يقوم عليها بناء اللغة. **(مديرية التعليم الأساسي، 1996)**

أما الأهداف المنتظرة في نهاية السّنة الثالثة من التّعليم الأساسي في مادة التّعبير الشفهي فهي كالآتي :

1 – أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله وعلى المساهمة فيه بلغة عربية صحيحة.

2 – أن يكون قادرا على وصف الأحداث التي يشاهدها، أو يتخيلها وصفا تركيبيا يراعي فيه ربط الجمل بعضها ببعض، وترتيب الأحداث ترتيبا مقبولا.

3 – أن يكون قادرا على نقل الحكايات والأخبار التي يسمعها وعلى تبليغ رأيه إلى الناس في تعابير مقبولة.

[illegible] أن يكون قادرا على استخدام النّعت وأدوات الرّبط استخداما مناسبا. **(مديرية التعليم الأساسي، 1996، ص 59)**.

ثانيا : نشاط القراءة :

تكتسي دروس القراءة أهمية كبرى في الطّور الأول من التّعليم الأساسي وخصوصا السّنة الثالثة منه، بحيث يكون التلاميذ قد استوعبوا خلال السّنتين الأولى والثانية معرفة الحروف والأصوات والتّدرب عليها والنطق بها مفصولة ومتصلة، واكتسبوا المهارات لممارستها.

«وتتجلى أهمية القراءة في كونها الوسيلة الضرورية للتعلم والمصدر الأساسي لإكتساب المعرفة، فالإستفادة من النّشاطات المدرسية المتنوعة موقوفة على

امـــتلاك هذه الوسيلة، وهذا يعني أن القراءة في السّنوات الدّنيا أهم أداة تـــمكن التّلاميذ مـــن الإندمـــاج في الوسط المدرسي، وتعينهم على فهم الـــمحيط وتـــمدهم بأسباب الإتصال، والتّكيف معه». **(عبد القادر فضيل، 1984، ص 16)**.

فلقـــد عـــنى الـــمنهج بتحديد الأغراض التي تستهدف من دروس القراءة، والأهداف الـــمنتظرة في نـــهاية السنة الثالثة هي كما يلي :

1 – أن يكـــون التّلمـــيذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة (يراعي فيها الوصل والوقـــف، والأداء الـــمناسب للمعنى) وعلى فهم مايقرأ. والإنتفاع به في الـــمجالات الـــمتصلة بـــحياته ونشاطه.

2 – أن يكـــون مكتسبا للألفاظ والتّراكيب والـــمفاهيم الأساسية التي يـــجري التعامل بـــهـــا في مـــجـــال التّخاطـــب الشفهي والكتابي والتي تعينه على استثمار الـــمطالعة والقراءة.

3 – أن يكتســـب مـــن خلال القراءة دربة لغوية تتيح له فهم أهم الاستعمالات التّعبيرية والقواعـــد النّحوية والصّرفية الضّرورية التي يقوم عليها نظام اللغة، فهما حدسيا لدراسة قواعد اللغة وأساليبها في الـــمرحلة الـــموالية.

4 – أن يكون ميالا للمطالعة وقادرا على مـــمارستها في أوقات فراغه، وعلى الاستفادة [illegible] **(سير التعليم الأساسي، وثيقة، ص 07)**.

ثم يبـــيّن الـــمنهج التّكامل والتّعاضد بين نشاط القراءة ونشاط التّعبير بـــما أن برنامج القـــراءة ينطلق من الـــمفاهيم والألفاظ والتّراكيب والـــموضوعات التي اشتمل عليها بـــرنامج التّعـــبير. ويضـــيف برنامج القراءة بعض الـــمفاهيم والتّعابير التي تثري رصيد التّلمـــيذ اللّغوي وتوسع خبرته ومداركه في مـــجال التّعرف على الـــمحيط والاتصال بالتراث ومظاهر الحضارة.

وذكـــر كذلـــك مبادئ طريقة القراءة ووسائلها حيث تـــعتمد على الشروط البسيطة الـــموضحة في شرح المعاني وتذليل الصعوبات.

ثالثا : نشاط الكتابة :

يبيّن المنهج أهمية الكتابة الصحيحة في حياة التّلاميذ وهي الوجه الثاني للقراءة. ولا يمكن أن يتعلم التّلميذ القراءة إلا بواسطتها. لأنها هي التي تحدد له الصورة الرمزية الخاصة بكل كلمة، والتي [illegible] تعمد الذهن في إدراك المعاني المكتوبة ومن هنا كانت الكتابة أساس القراءة. ومن هنا يجب أن يكون التّدريب على الكتابة متزامنا مع التّدريب على القراءة. **(عبد القادر فضيل، 1984)**.

والكتابة هي عمل فني يتطلب جهد عقلي فكري وتنسيق حركي من التّلميذ، لذلك خصصت المدرسة الأساسية فترة ثلاث سنوات لتدريب التّلميذ باستمرار على القراءة والكتابة. **(عبد القادر فضيل، 1984)**.

يشمل نشاط الكتابة ثلاثة عناصر، وهي :

(أ) - الخط (تجويد الكتابة).

(ب) - الإملاء (صحة الكتابة)

(ج) - التّعبير (أوليات التّعبير الكتابي).

يوضح المنهج وظيفة نشاط الكتابة حيث يستمر تدريب التّلاميذ خلال السّنة الثالثة على تجويد الكتابة واتباع السّطر، واحترام الاتجاه المطلوب عند كتابة كل حرف أو كلمة، وعلى تحويل الجمل القصيرة المنطوقة والمسموعة إلى جمل مكتوبة (إملاء) ليقع الرّبط بين القراءة والكتابة.

ثم يشير إلى أهمية الكتابة في هذه السنة بإعتبارها أداة تعين التّلميذ على مواجهة الدروس إذ يتعلمها في كل درس، ويعتمدها في معظم النّشاطات لذلك يجب أن يستمر التّلاميذ بالتدريب عليها يوميا. **(مديرية التعليم الأساسي، 1996)**.

يتم تدريب تلاميذ السنة الثالثة على أوليات التّعبير الكتابي (تحرير جمل، إكمالها، ترتيبها، استخدام أدوات الرّبط وأدوات الاستفهام إلى غير ذلك، كما يتم تدريبهم على كتابة فقرة.

أمـــا الغرض من حصص الإملاء هو تدريب التّلاميذ على رسم الـــحروف والكلمات رســـــما صـــحيحا مع العناية بالكلمة الـــمُراد تثبيتها لديهم، أو التي يكثر فيها الخطأ، وكذلك تعويدهم النّقل بدقة والكتابة بسرعة وحسن الاستماع والفهم لما يُلقي عليهم.

أمـــا دروس الـــــخط تركت للمعلم فهو الذي يـــختار الأشكال الكتابية التي يرى أن تلاميذ بـــحاجة إلى التّدريب على كتابتها. ويدرّب التّلاميذ على هذه الأشكال الكتابية دونـــمـــا تعـــرض للقواعـــد الإملائـــية، وإنـــما عن طريق الـــملاحظة والـــمقارنة والـــممارسة اليومية. (**مديرية التعليم الاساسي، 1996**).

يتضمن كتاب القراءة للسنة الثالثة بعض جوانب التّعبير الكتابي من تـــمارين لغوية. أما بـــرنامج الإمـــلاء فيشتمل على بعض قواعد الكتابة (رسم التاء المفتوحة والـــمربوطة) و(ال الشمسية وال القمرية) و(التّنوين والشّد والـــمد بأنواعه والألف المقصورة، وهمزة الوصل...)

أما الأهداف المنتظرة في نـــهاية السنة الثالثة فهي كما يلي :

1- أن يكـــون التّلمـــيذ قـــادرا على تصوير كل الـــحروف والـــمقاطع والكلمات وتصويرها بالشكل الـــملائم وبالـــحجم الـــمطلوب (الـــخط والإملاء المنظور).

2- أن يكـــون التّلميذ قادرا على تـــحويل الكلام الـــمنطوق والـــمسموع إلى كلام [illegible] الـــمسموع).

3- أن يكون التّلميذ قادرا على التّبليغ الكتابي أي تبليغ رأيه (أوليات الإنشاء).

4- أن يكون التّلميذ قادرا على ترتيب الأحداث ترتيبا منطقيا مستخدما في ذلك أدوات الربط (فهم اللغة وصيغ التعبير) (**مديرية التعليم الاساسي 1996، ص 70**)

والواقع أنه إذا ما أمعنّا النّظر جيدا في نشاطات اللغة للسنة الثالثة فنجدها استمرار للسّـــنتين الأولى والثانـــية للطّور الأول من التّعليم الأساسي حيث رعى الـــمبرمـــجون قـــدرات الطّفـــل العقلـــية واستعداداته، والتّدرج في استبعاب الـــمعلومات. كما أن موضوعات برنامج اللغة الـــمقررة ينطلق من واقع حياة الطّفل الذي يعيشه.

تسعى نشاطات اللغة في مجملها إلى تدريب التّلاميذ على ممارسة اللغة العربية الفصحى شفاهيا وكتابيا لجميع التّلاميذ سواء تلقوا تعليم تحضيري أم لا، وعلى التّعبير اللّغوي السّليم الخالي من التّراكيب المحرفة والألفاظ الدّخيلة التي جاءوا بها من محيطهم البيئي. كما تهدف إلى تزويدهم برصيد لغوي وتسعى إلى إثرائه في السنة الثالثة، وهي السنة الأخيرة من الطّور الأول للتّعليم الأساسي.

لقد رعى المبرمجون مكتسبات التّلاميذ السّابقة في السنتين الأولى والثانية في عملية تدرج دروس اللغة من حيث المفاهيم العامة والصّفات والألفاظ والتّراكيب والصّيغ بحيث نجدها لا تفوق قدراتهم العقلية واستعداداتهم للتعلم.

وبناء على ما سبق نجد أن الطور الأول من التّعليم الأساسي يرتكز التّعليم والنّشاطات التّربوية فيه على وسائل التّعبير الأساسية، اللغة والمحادثة والتّعبير والقراءة والكتابة إلى جانب مادة الرياضيات. لذلك تتجلى مهمة المدرسة في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة الأولى فيما يلي :

1 – أن تهتم البرامج بتصحيح وتنظيم وتنمية مكتسبات الطّفل اللغوية.

2 – أن تدربه على تجاوز الاستعمالات اللغوية المحدودة والمألوفة في وسطه العائلي إلى استعمالات أغنى وأكثر تنوعا وتنظيما.

– أن تعنى بتدريب المتعلم على مهارات القراءة والكتابة وتصحيح النطق. (**تقرير التعليم الاساسي، 1996، ص 30**).

أما الأهداف المنتظرة من تعليم اللغة في نهاية المرحلة الأولى فتتمثل في الجوانب التالية:

1 – أن يكون التّلميذ قادرا على فهم الكلام العربي الصحيح

2 – أن يكون قادرا على التّعبير عن حاجاته واهتماماته وعما يجري حوله بشكل صحيح (التّبليغ الشفهي).

3 – أن يكون قادرا على قراءة وفهم الكلام المكتوب.

4- أن يكـــون قـــادرا على تـــحويل الكلام الـــمنطوق إلى كلام مكتوب بإستخدام الرموز الكتابية استخداما سليما. **(مديرية التعليم الاساسي، 1996، ص 30)**.

فمـــن حيث الوظائف نـــجد أن الـــمبرمـــجين ركزوا على تصحيح وتنظيم مكتسبات التّلامـــيذ اللغويـــة ومـــن ثم إثـــرائها بواسطة التّدريب الـــمستمر ، وتزويده بقائمة من الـــمفـــردات من الألفاظ الـــمتعلقة بالزّمان والـــمكان والصّفات والألوان، إضافة إلى مـــجموعة من الصّيغ والتّراكيب.

ويـــــهدف مـــنهاج اللغة كذلك إلى تصحيح الرّصيد اللغوي للتّلاميذ من حيث النطق السّـــليم والصّـــحيح للكـــلمات، واستبدال انكلمات الدخيلة سواء من الفرنسية أو من العامية الدارجة شفويا وكتابيا، مع التنبيه والإشارة أن الـــمنهاج لا يشير بطريقة مباشرة إلى قائمة الكلمات الدخيلة.

لقـــد اقترح منهاج اللغة قائمة الألفاظ والصّيغ والتّراكيب لتلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الأساسي، الذي يرمي من وراء ذلك إلى إثراء وتوسيع قاموس التّلميذ اللّغوي عن طريق تزويده بقائمة من المفردات التي يـــحتاج إليها.

ويـــتم تدريـــب تلامـــيذ السنة الثالثة بإستمرار على التّعبير الشفهي بـــهدف تصحيح مكتســـباتـــهم اللغويـــة الســـابقة، وتنمـــية قدرتـــــهم اللغوية بلغة سليمة. كما يتم [illegible] وتربيـــتهم فكريا ولغويا واجتماعيا وأخلاقيا إلى جانب نشاط الكتابة حيث يتم تدريبهم عليها من خلال نشاط الـــخط والإملاء والتّعبير الكتابي والتمارين اللغوية.

بما أن اللغة أساس التّعلم وأداته، فالتّلاميذ الّذين يـــجيدونـــها سوف يتمكنون من كل الـــمواد التّعلـــمية الـــمدروسة الأخرى ، ويكون تـــحصيلهم الدّراسي كبيرا

وفي هذا الإتـــجاه يقول مـــحمد عطية الأبراشي :«عنيت الدّول بلغاتـــها الوطنية قراءة وكـــتابة وأدبا، وجعلتها في مقدمة الـــمواد الدّراسية، إذ هي الأساس الذي ينهض عليه تدريس جميع المواد. فإذا كان الطالب ضعيفا في لغته صعب عليه أن يتابع أستاذه في فهم دروســـه، كما يتعصى عليه فهم مايقرأ ساعة الـــمطالعة والاستذكار، فيؤدي ضعفه في

اللغة إلى ضعفه في بقية الـــمواد مهما يـــجتهد المدرسون». (**محمد عطية الأبراشي، 1958، ص 10**).

لقـــد أولت مديرية التّعليم الأساسي إهتماما كبيرا لـــجدول التوقيت الإجمالي لكل سنة مـــن سنوات الطّور الأول، وقد حدّدتـــها بـــ **27** ساعة أسبوعيا موزعة على مـــختلف الـــمواد والأنشطة التّعليمية التي تـــحقق الأهداف الـــمرسومة. وخصصت أكبر حصة لـــمـــادة اللغة ونشاطاتـــها الـــمختلفة للسنة الثالثة من التّعليم الأساسي حيث حدّدت **12** ســـاعة لـــهذه الـــمادة. كما تضاف إلى توقيت الـــمعلم حصص الإستدراك وهي ساعة ونصف (**1.30**) في الطّور الأول.

ســـوف نلخص توزيع هذه الـــمواد والأنشطة والساعات الـــمقابلة لـــها بالنسبة لكل سنة من السّنوات الثّلاث للطّور الأول في الـــجدول التالي :

المستويات / المواد	الطور الأول		
	س 1 أ	س 2 أ	س 3 أ
المواد الخطية			
اللغة العربية	14 سا	14 سا	12 سا
الرياضيات	06 سا	06 سا	06 سا
المواد الإجتماعية			
التربية الإسلامية	1.30 سا	1.30 سا	1.30 سا
التربية المدنية	1 سا	1 سا	1 سا
المواد التجريبية والتطبيقية			
دراسة الوسط	ـــــ	ـــــ	2 سا
المواد الجمالية			
التربية التشكيلية	2 سا	2 سا	2 سا
التربية الموسيقية والأناشيد	1 سا	1 سا	1 سا
التربية البدنية والرياضية	1.30 سا	1.30 سا	1.30 سا
المجموع الساعي الأسبوعي	27 سا	27 سا	27 سا
المجموع الساعي السنوي	**810 سا**	**810 سا**	**810 سا**

– جدول يبيّن توزيع المواد والأنشطة والمواقيت لكل مستوى من مستويات الطور الأول –

إذن تهدف مرحلة الطّور الأول من التّعليم الأساسي بصفة عامة إلى تمكين التّلميذ من السّيطرة والتّحكم في أداة القراءة والكتابة لذلك تعد هذه المرحلة القاعدة التّعليمية، حيث يكتسب فيها التّلميذ مهارات وفن القراءة والكتابة باستعمال نشاطات بيداغوجية مساعدة في ذلك كالتّعبير والمحادثة، كما يكتسب أثناءها التّلميذ القدرات العقلية الأولية وأساسيات العمليات الذّهنية. وتساعد هذه المرحلة الطفل

عـــلى نـــموّ جوانب شخصيته وبالأخص نـــموه الـــمعرفي (العقلي) عن طريق تعليمه الرياضـــيات. إضـــافة إلى كل هذا تسعى الـــمدرسة الأساسية في هذا الطّور إلى تنمية الروح الـــجماعية لدى التّلميذ وذلك بإدراج مادّتي التّربية الإسلامية والتّربية الـــمدنية. فيهدف البرنامج إلى ملمح التّلاميذ في نـــهاية الطّور الأول لإستقبال برامج الطّور الثاني.

الباب الثاني

الجانب الميداني للدّراسة

الفصل الخامس

منهج الدّراسة

الفصل الخامس : منهج الدّراسة

5 -1 – مقدّمة.

5 – 2 – طريقة البحث.

5 – 3 –أدوات جمع البيانات.

5 – 3 – 1 – الإستبيان.

5 – 3 – 2 – درجات التّحصيل الدّراسي.

5 – 3 – 3 – إختبار التّعبير الكتابي وكيفية إجرائه.

5 – 3 – 4 – مكان إجراء الدّراسة.

5 – 4 – صفات الإختبار «التّعبير الكتابي».

5 – 5 – صدق وثبات الإختبار.

5 – 6 – عيّنة الدّراسة.

5 – 6 – 1 – وصف عيّنة المجتمع الأصلي للدّراسة وكيفية ضبطها.

5 – 7 – المعالـــجة الإحصائية.

1-5 : مقدمة :

نحاول في هذه الدّراسة إبراز أهمية مرحلة ما قبل المدرسة كمرحلة تحضيرية للطّفل، وتبيّان دور هذه المؤسسات التّربوية ومدى مساهمتها وتأثيرها على نموّ الرّصيد اللّغوي والتّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي .

تتناول الباحثة في هذا الفصل طريقة البحث والأدوات المستخدمة، ووصفا للعينة، وكذا الأسلوب الإحصائي المتبع في تحليل بيانات الدّراسة، مع توضيح الإجراءات التي اتبعتها .

وتعرض الباحثة فيما يلي لكل من هذه الخطوات بشيء من التفصيل :

2-5 : طريقة البحث :

اتبعت الباحثة الطريقة الوصفية التّحليلية في دراسة موضوع «علاقة المدارس القرآنية ورياض الأطفال بالتّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي».

3-5 : أدوات جمع البيانات :

يعتبر موضوع الدّراسة واحدا من المواضيع التّربوية المعاصرة ذات أبعاد تربوية لمعرفة أهمية التّعليم التّحضيري ومدى أثره على التّحصيل الدّراسي وعلى الرّصيد اللغوي لدى تلاميذ الطور الأول من التّعليم الأساسي .

واستخدمت الباحثة مجموعة من الطّرق والأدوات التي توفر بيانات كافية كما و كيفا عن طبيعة العينة التي توظف في البحث .

وتنقسم الأدوات المستخدمة في هذه الدّراسة على النّحو التّالي :

1-3-5 : الإستبيان :

اعتمدت الباحثة لجمع المعلومات من أفراد العينة على الإستبيان، والإستبيان أداة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق والمعلومات من أفراد العينة .

والإستبيان كما عرّفه «مقدم عبد الحفيظ» :« على أنه عبارة عن قائمة من الأسئلة تعطي او ترسل إلى جماعة من الافراد ليجيبوا عنها كل واحد منهم بكتابه (نعم) او (لا)، أو إجابة موجزة». (**مقدم عبد الحفيظ، 1993، ص 230**) .

والإستبيان الذي تمّ تطبيقه في هذه الدّراسة الميدانية يحتوي على (**21**) سؤال، والغرض منه ضبط المتغيّرات (العوامل المؤثرة على أفراد العينة)، وبالتّالي نتحصل على عوامل مشتركة بين أفراد العينة وتم [illegible]

كانت مفردات الإستبيان سهلة وعبارته واضحة ومتسلسلة. والإستبيان المستخدم في هذه الدّراسة هو من النّوع المقيد. بمعنى أنه يحتوي على إجابات محدودة لأسئلة معينة. وكانت أسئلته مغلقة تتطلب [illegible] الأبناء بوضع إشارة الى جانب كلمة (نعم) أو كلمة

(لا)، وأسئلة اختيارية تعطي لأولياء التّلاميذ فرصة اختيار إجابة من بين الإجابات المقترحة أو إجابة أخرى غير المقدمة في السؤال .

ولقد إشتملت أسئلة الإستبيـــان الموجه لأولياء تلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الأساسي (الطّور الأول) على ما يلي :

البند 1 : البيانات الشخصية للوالدين من المستوى التّعليمي وطبيعة الوظيفة التي يشغلها كل واحد منهما، والمستوى الإقتصادي للأسرة، وتمثله الأسئلة رقم : **1-2-3.**

البند 2 : البيانات الشخصية للتّلميذ، ويمثله السؤال رقم : **4-5.**

البند 3 : النّشاطات التي كان يمارسها الطّفل الذي لم يتلق تعليما تحضيريا في حالة بقائه في البيت، ومن هو الشخص الذي أشرف عليه، يمثله السؤال رقم : **6.**

البند 4 : بيانات حول امتلاك الأسرة جهاز التّلفاز والمقّعر الهوائي، ونوعية البرامج المشاهدة من طرف الطّفل ومدّتـــها الزّمنية، تمثله الأسئلة رقم : **7-8-9-10.**

البند 5 : بيانات حول امتلاك الأسرة جهاز الفيديو ونوعية الأشرطة المشاهدة من طرف الطّفل، وتمثله الأسئلة رقم : **11-12.**

البند 6 : بيانات حول امتلاك الطّفل للعبة نينتاندو ***Jeu Nintendo*** ونوعية الأشرطة المشاهدة من طرفه. وتمثله الأسئلة رقم : **13- 14.**

البند 7 : بيانات حول امتلاك الأسره جهاز الحاسوب واستخدام الطّفل له، وتمثله الأسئلة رقم: **15-16-17-18.**

البند 8 : بيانات حول توفر مكتبة في البيت وأنواع الكتب التي يطالعها الطّفل في البيت، وتمثله الأسئلة رقم : **19-20.**

البند 9 : بيانات حول لعبة الشطرنج في البيت، ويمثله السؤال رقم : **21.**

أسئلة الإستبيـــان المتعلقة بالمستوى الاقتصادي والثقـــافي للأسرة : وتـــهـــدف أسئلة هذه الإستمارة إلى توفير بيانات عن المستوى الاقتصادي والثقـــافي للأسرة، وتتألف

هذه من بند (رقم 1) تبحث في المستوى التّعليمي للوالدين (الأب + الأم) ثم طبيعة الوظيفة التي يشغلها كل واحد منهما في الحياة المهنية .

أسئلة الإستبيـــان المتعلقة بالبيانات الشّخصية للتّلميذ: وتسعى أسئلة هذه الإستمارة إلى تصنيف الأطفال الذّين تلقوا تعليما تحضيريا بمؤسسات ريّاض الأطفال وبمؤسسات المدارس القرآنية إلى جانب الأطفال الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا لسبب أو لآخر، وكذا إلى معرفة عدد الإخوة والأخوات، ويمثلها البند (رقم : 2).

وتحاول هذه الإســـتمارة أيضا معرفة نوعية النّشاطات التّربوية التي يتلقاها الطّفل قبل الدّخول المدرسي في حالة بقائه في البيت، ويمثلها البند (رقم 3).

وتحاول هذه الإستمـــارة أيضا معرفة نوعية البرامج المشاهـــدة من طرف الطفل (أفراد العينة) ومدّتـــها الزّمنية يوميا، ويمثلها البند (رقم 4).

كما ترمي أسئلة هذا الإستبيـــان إلى معرفة لغة التخاطب المستخدمة في البيت ومع الطّفل وأثرها في تعلم اللغة العربية الفصحى، وتأثيرها على التّعبير الكتابي (مفردات) وفي التّحصيل الدّراسي عامة بما أن اللغة العربية أساس كل الموّاد، ويمثلها البند (رقم :9).

2-3-5 : درجات التّحصيل الدّراسي :

اعتمدت الباحثة على الدّفاتر المدرسيـــة للتّلاميذ وأخذت درجات المعدلات الفصلية للثلاثي الأول لتلاميذ السّنة الثالثة ، التي تعبر عن التّحصيل الدّراسي لديهم.

وقد صنفت الباحثة معدلات التّلاميذ على مستوى التّحصيل الدّراسي إلى ثلاثة (03) فئات، وهي كما يلي :

- فئة فوق المتوسط : وهي الفـــئة التي تحصلت على معدّل يتراوح ما بين 7 و10.
- فئة متوسط : وهي الـــفئه التي تحصلت على معدّل يتراوح ما بين 4 و6.
- فئة دون المتوسط : وهي الـــفئة التي تحصلت على معدّل يتراوح ما بين 0 و3.

3-3-5 : اختبار التّعبير الكتابي وكيفية إجرائه :

سبق وأن أشرنا إلى الأهداف التّربوية التّعليمية للتّعبير الكتابي لتلاميذ السّنة الثالثة من

التّعليم الأساسي (أنظر الفصل الرابع)، والذّي يجب على المعلمين والمعلمات أن يسعوا إلى تحقيقها. بالإضافة إلى التّقييمات المختلفة للمعلمين والمعلمات طول الفصل الدّراسي، كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة وضع اختبار للتّعبير الكتابي لقياس رصيد التّلاميذ اللغوي بقصد الحصول على معلومات أكثر دقة عن رصيدهم اللغوي المعبر عنه بواسطة درجات.

لا يقف دور الباحث عند مجرد إبراز المتغير المستقل وضبطه فحسب، وإنما التعرف كذلك على المتغيرات والعوامل الأخرى التي تؤثر في المتغير التّابع وتثبتها.

إجراءات متعلقة بالعينة : تتمثل متغيرات الضبط فيما يلي :

1- الاحتفاظ بتلاميذ السنة الثالثة من الطور الاول اساسي الذين انتقلوا من السّنة الثانية إلى السّنة الثالثة وتمّ إبعاد كل التّلاميذ الراسبين (الّذين أعادوا السّنة الدّراسية) من العينة لتفادي أثر الذاكرة بما أن الطّفل في هذه المرحلة يتميز بقوة التّذكر.

2- تمّ الإحتفاظ بالذكور والإناث في العينة و لم يبعد أحدهما.

وللتأكيد من تجانس أفراد العينة لجأت الباحثة إلى استخدام الاستبيـــان وتوصلت إلى ما يلي :

1 فضلت الباحثة الإحتفاظ إلا بالأفراد الذين يشاهدون البرامج التّربوية من القناة الوطنية [illegible] العربية منها والأجنبية. حتى تضبط الباحثة متغير برامج القنوات الفضائية وأثرها على تنوع رصيد الطّفل اللغوي، وكذلك توفير نفس الفرصة والمجال لمشاهدة نفس البرامج .

2- قامت الباحثة إبعاد من العينة كل الأفراد الّذين يتحدثون باللغة الفرنسية وباللغة العربية الفصحى في البيت و فضلت الإحتفاظ إلاّ بالّذين يتحدثون باللغة العربية الدّارجة في البيت.

3- أما متغيّر المطالعة، فإن كلّ الأطفال يطالعون القصص.

انتهت الباحثة في هذا المحور من استبعاد كل المتغيرات والعوامل التي تؤثر على الرّصيد اللغوي للطّفل ومن ثم التّحكم في موضوع الدّراسة وهو معرفة ما إذا كان للتّعليم

التّحضيري أثر على التّحصيل الدّراسي عامة وعلى الرّصيد اللغوي خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة أساسي.

فخلصت الباحثة إلى تكوين ثلاث مجموعات كما يلي :

– مجموعة تلقت تـــعليما تحضيريا برّياض الأطفال.

– مجموعة تلقت تـــعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية.

– مجموعة لم تتلق تـــعليما تحضيريا لسبب أو لآخر قبل الدّخول المدرسي.

وكل المجموعات الثلاثة تضم الإناث والذّكور.

قامـــت الباحثة بتطبيق اختبار «التّعبير الكتابي» في نـــهاية الفصل الدّراسي«الثلاثي الأول» من الموسم الدّراسي **2000-2001**.

وقامـــت الباحثة بإجراء اختبار «التّعبير الكتابي» على كل تلاميذ السنة الثالثة أساسي للأقسام العشر (**10**) بدون استثناء حتى لا يكون لعامل الاختيار والاستثناء أثر سلبـــي على أفراد العينة. تمّ الاختبار في أوقات الدّروس أثناء الفترة الصّباحية بعد أن حضرت الباحثة في كل قسم خمسة (**5**) حصص، وقد اعتاد التّلاميذ على حضورها في القسم وتكيّف معها.

طلبت الباحثة من التّلاميذ كتابة فقرة حول «حديقة التّسلية» وهو موضوع لم يتطرق إليه [illegible] وهو مثبت رقم «**38**» من البرنامج الدّراسي لسنة الثالثة أساسي، أي أن الباحثة راعت تسلسل مواضيع ملفات التّعبير، واختارته الباحثة نظرا لقرب الموضوع من حياة الطّفل اليّومية، وهو موضوع في متناولـــهم ومشوّق لديهم.

وطلبت الباحثة من التّلاميذ كتابة فقرة يتحدثون فيها عن يوم قضوه مع أفراد عائلتهم [illegible] إيضاحية بالخريطة لحديقة التّسلية مع وضعها على السّبورة

تقوم هذه الوسيلة على استعمال الورق والأقلام، وخصصت ساعة كاملة للإجابة، ولم تحدد الباحثة عدد السّطور، بل تركت الحرية التّامة في الإجابة دون تقييد التّلاميذ بسطور محدودة وبالتّالي التّأثير عليهم سلبا.

فإختبار «التّعبير الكتابي» يبيّن الرّصيد اللغوي للتّلاميذ الّذين تلقوا تعليما تحضيريا ولّلذين لم يتلقوه. والهدف من هذا المطلب يتمثل في معرفة إمكانيات التّلاميذ وقدرتـــهم اللّغوية المكتوبة بقواعدها المختلفة من صيغ وصفات وأدوات الرّبط والـــمعاني ومفاهيم متعلقة بالزّمان و بالـــمكان.

وكذلك يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن مدى تطبيق التّلاميذ لهذه الصّيغ والأدوات وتوظيفها واستيعابـــهم لها.

أخذت الباحثة بعين الإعتبار عند تصحيح الاختبار ما يلي :

1 الكلمات المكتوبة خطأ : (تاء مربوطة عوض مفتوحة).

2 تكرار عناصر من الجملة : (ذهبت مع أبي وذهبت مع أمي إلى الحديقة يوم الجمعة).

3 حشو الحروف والأدوات.

4 الكلمات المحرفة أو المشوهة.

فإنّ الباحثة تـــهدف من خلال تطبيق هذا الاختبار إلى الكشف عن إمكانيات التّلاميذ للإستخدام النّوعي للمفردات وليس الكمي. أي أن التّلميذ الذي استخدم خمس مرات مثلا حرف جر «إلى» فإن الباحثة تعده مرة واحدة فقط، وكذا الشأن بالنسبة لكل خانة من مكوّنات التّعبير الكتابي .

[illegible] استخدامهم للمكتسبات اللغوية.

4-3-5 : مكان إجراء الدّراسة :

اختارت الباحثة المقاطعة الأولى لبلدية سيدي أمحمد بولاية الجزائر العاصمة المدارس الاساسيه الخمسه وهي: مدرسة مباني 1 – مدرسة مباني 2 – مدرسة حسن بن مومن مدرسة الأمومـــــة ومدرسة ابن رشيق. نظرا لقربـــها وحصولها على رخصة من وزارة التّربية الوطنية للدّخول إلى هذه المؤسسات وإجراء الجانب التّطبيقي للبحث.

ولا شك أن هذه النّتائج لا تتعدى الإطار الذي حضيت له الباحثة في إجراء اختبارها .

4-5 : صفات الاختبار «التّعبير الكتابي» :

اشتمل الاختبار على مجموعة من الصّفات نوجزها فيما يلي :

1 الموضوع مستقى من البرنامج الدّراسي لتلاميذ السنة الثالثة.

2 استخدمت الباحثة لغة عربية بسيطة وسهلة، لا تحتمل الغموض الذي يجد التّلاميذ صعوبة في فهم الموضوع.

3- اختير موضوع التّعبير الكتابي من المحاور المقررة لتلاميذ السنة الثالثة (أفراد العينة) لقربه من حياة التّلاميذ ومن محيطهم، وبالتّالي يعبر عن المستوى الحقيقي لقدرات التّلاميذ التّعبيرية عن الموضوع ومدى استخدامهم للمفاهيم والصّيغ والأدوات .

4- اختبار جماعي .

5-5 : صدق وثبات الاختبار :

راعت الباحثة في تقدير صدق اختبار اللغة وهو متمثل في التّعبير الكتابي ما يلي :

(ا)- اختيار ملف رقم (38) من ملفات البرنامج الدّراسي للسنة الثالثة من التّعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية .

(ب)- لما كانت الحاجة ماسة لصدق هذا الاختبار من حيث علاقة نتائجه بهدف الدّراسة لذا كان لابد من دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة بقصد جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من طرف معلمي السّنة الثالثة حول اختبار التّعبير الكتابي. وبعدها عرضت الباحثة طريقة الإختبار في صورته المبدئية على بعض معلمي السّنة الثالثة من ذوي الخبرة في مهنة التّعليم، وكذا عرضه على بعض مديري المدارس الأساسية (الطّور الأول) لما يتمتع به من خبرة تربوية. واعتمادا على التّوجيهات والملاحظات القيّمة تبلورت الصورة النهائية التي يجب أن يكون عليها اختبار التّعبير الكتابي.

(ج)- اتخذت الباحثة نتائج الامتحانات للثلاثي الأول للسّنة الدّراسية محكا للحكم على صدق الاختبار.

(د)- يتضمن الاختبار «التّعبير الكتابي» شبكة ملاحظة لقياس رصيد التّلاميذ اللغوي (عدد المفردات) وتبدو أنـــها على صلة بالمتغير الذي يقاس وهو الحصيلة اللغوية ومدى استخدام التّلاميذ للصّيغ والأدوات والصّفات والأسماء والأفعال والمفاهيم المبرمجة في الطّور الأوّل، وأن تقنية التّعبير الكتابي ملائمة إلى درجة ما مع الغرض منها.

فالصدق الظاهري لإختبار اللغة بحكم المفهوم يقيس تحصيل المفاهيم المتعلقة بالزّمان والصّفات والأسماء والأفعال والصّيغ والأدوات، ما دام برنامج السّنة الثالثة يهدف إلى ذلك هذا من جهة، ومن جهة أخرى بحكم المظهر يبدو اختبار اللغة «التّعبير الكتابي» مقبولا لدى التّلاميذ وفي متناولهم الذي يؤكد صدق المقياس لما ندعي أن يقيسه وبالتّالي امينتا في هذا الإدعاء.

وتتوقع الباحثة من الصدق الظاهري للإختبار أن يؤدي انتباه التّلاميذ إلى الإجابة المطلوبة منهم.

وهذا الجدول يوضح شبكة الملاحظة كما يلي :

مجموع التلاميذ	المفاهيم المتعلقة بالزمان	المفاهيم المتعلقة بالمكان	الصفات	الأسماء	الأفعال	الصيغ والأدوات	المجموع
1 . .							
60							

– جدول رقم **1** يوضح مكوّنات التّعبير الكتابي –

وقد حددت الباحثة درجة النّجاح في اختبار التّعبير الكتابي بالحصول على **10/5** أي ما يعادل من **29-31** مفردة وهي الفئة السادسة. قسمت الباحثة التّلاميذ إلى عشرة **(10)** فئات تتراوح من **1** إلى **10** حيث أن الفئة الأولى تحصل على العلامة الكاملة **10/10** وهي تمثل المرتبة الأولى، وبالتّالي يوجد **10** مراتب كما يلي :

الفئـــــــــات	الـــــــدرجة	عدد المفـــــردات	التـــــــكرار
الفئة 1	10	51-45 فما فوق	7
الفئة 2	9	44-41	4
الفئة 3	8	40-39	5
الفئة 4	7	38	7
الفئة 5	6	37-32	7
الفئة 6	5	31-29	7
الفئة 7	4	28	5
الفئة 8	3	27-26	7
الفئة 9	2	25-23	6
الفئة 10	1	22-16	5
المجموع			60

– جدول رقم 2 يوضح تقسيم الفئات وتوزيع الدّرجات وعدد المفردات المقابل لها –

وقد تم الإعتماد على هذه الطّريقة في الحكم على صدق إختبار التّعبير الكتابي .

ثبات الإختبار :

مراجعة دفاتر الاختبار المدرسية للتّلاميذ الموجودة في إدارات المدارس تبيّن أن هناك تشابه بين الدّرجات الموجودة على دفاتر الإختبار لمادة التّعبير الكتابي وبين الدّرجات المتوفرة لدى الباحثة عن كل فرد من أفراد العينة.

5 - 6 : عينة الدّراسة :

يعتبر موضوع التّعليم التّحضيري بإختلاف مؤسساته من المواضيع الهامة في حقل التّربية والتّعليم. وبعد افتراض الباحثة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي وفي درجات الرّصيد اللغوي بين التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا وبين التّلاميذ الّذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا قبل الدّخول المدرسي لسبب أو آخر، أي بين المجموعتين الضابطة والتّجريبية، فقد اتبعت الباحثة الخطوات التّالية للتحقيق من صحة الفرضيات .

لقد تم اختياري للمقاطعة الأولى لبلدية سيـــدي أمحمد بالجزائر العاصمة كنموذج للدّراسة الحالية، لكونـــها تضم **16** مدرسة أساسية مختلطة، إضافة إلى أنـــها تحتوي على مدارس قرآنية ودور الرّياض، إذن كل التّلاميذ لديهم الفرصة والحظ في الإلتحاق بالتّعليم التّحضيري بإحداهما قبل الدّخول إلى المدرسة الأساســية .

1-6-5 : وصف العينة المجتمع الأصلي للدّراسة وكيفية ضبطها :

لقد تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي تلاميذ السّنة الثالثة من المدارس التالية : مدرسة مناني **1** — مدرسة مناني **2** — مدرسة حسن بن مومن — مدرسة الأمومة — مدرسة ابن رشيق. وفي كل مدرسة يوجد قسمين للسّنة الثالثة أي عشرة **(10)** أقسام .

وقد تم اختيار عينة البحث عشوائيا حيث تعتمد هذه الطريقة على المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد الأصل، أي أنـــها تعتمد على فكرة الصدفة العشوائية أو القرعة، وتتلخص أبسط وسائلها في كتابة أسماء جميع أفراد الأقسام العشرة **(10)** على بطاقات صغيرة، ثم تطبق كل بطاقة حتى يخفى تماما الاسم الذي كتب عليها ثم تقلب هذه البطاقات حتى تختلط مع بعضها جيدا، ثم اختارت الباحثة بالقرعة ستون **(60)** بطاقة من جملة ثلاثمائة وأربعة **(304)** بطاقة .

فحصلت الباحثة على ستون **(60)** تلميذ وتلميذة من بين **(10)** عشرة أقسام التّابعة للمدارس الخمس بعد تصنيفها للتّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية وبالرّياض والتّلاميذ الّذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا .

بعد انتهاء عملية القرعة، تحصلت الباحثة على عينة تتألف من ستون **(60)** فردا موزعة على المجموعات الثلاثة كما يلي.

— عشرون **(20)** تلميذا تلقوا تعليما تحضيريا برّياض الأطفال.

— عشرون **(20)** تلميذا تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية.

— عشرون **(20)** تلميذا لم يتلقوا تعليما تحضيريا بأية موسسة قبل الدّخول المدرسي.

أي مجموعتين تجريبية التي تلقت تعليما تحضيريا بالرّياض وبالمدارس القرآنية تتألف من أربعون (40) فردا. ومجموعة ضابطة لم تتلق تعليما تحضيريا تتألف من (20) فردا. فأصبحت عينة البحث تتألف من ستون (60) فردا .

وقد كان إختيارنا وتقسيمنا للعينة بـــهذه الكيفية بـــهدف الكشف عن الدّور الذي تلعبه كل من رياض الأطفال والـــمدارس القرآنية في المساهمة في التّعليم التّحضيري، وذلك من خلال القيام بدراسة مقارنة بين أفراد المجموعتين التّجريبية والضابطة من جهة، وبين أفراد المجموعة التي تلقت تعليما تحضيريا بالرّياض وبين المجموعة التي تلقت تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية بغرض الكشف عن مدى تأثيرهما على التّحصيل الدّراسي والرصيد اللغوي من خلال برامجها.

ومن بين أسباب الإقتصار على الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي، هو أن تلاميذه يمثلون المرحلة الموالية مباشرة لمرحلة التّعليم التّحضيري. أما اختيار تلاميذ السّنة الثالثة فكان لسبب اختبار التّعبير الكتابي المقرر في برنامجهم الدّراسي، وهم أقدر على التّعبير كتابيا من تلاميذ السّنوات الأولى والثانية.

ولّما كان التّحصيل الدّراسي والرّصيد اللّغوي له علاقة بمؤثرات عديدة ، اتخذت الباحثة اجراءات متعمدة بضبط المتغيرات والعوامل التي قد تؤثر على التّحصيل الدّراسي وعلى الرّصيد اللّغوي [illegible]

1 ـ امتلاك أسرة الطّفل جهاز الحاسوب واستخدام الطّفل له.

2 ـ امتلاك الطّفل لعبة نينتا ندو « *JEU NINTENDO* » .

3 ـ امتلاك الأسرة جهاز الفيديو.

4 ـ امتلاك الأسرة المقعر الهوائي (القنوات الفضائية العربية والأجنبية) .

والذي حسب اعتقاد الباحثة يؤثر على مستوى الرّصيد اللّغوي لأفراد العينة وعلى تحصيلهم الدّراسي، بما أن هذه المتغيرات تعد كوسائل تربوية تعليمية من جهة، وليس كل التّلاميذ يمتلكون هذه الوسائل ويستخدمونـــها من جهة أخرى. إذن هذا ليس

عامل مشترك بين تلاميذ السّنة الثالثة، وبالتّالي عند ضبط هذه المتغيرات يكون أفراد عينة البحث متجانسين .

5 - تم إبعاد الأطفال الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية وبالرّياض في نفس الوقت.

6 - تم إبعاد التّلاميذ المكررين للسنة الثالثة قصد اجتناب أثر الذاكرة بما أن الباحثة اختارت ملف رقم **38** من ملفات البرنامج الدّراسي للسنة الثالثة.

7 - المستوى الدّراسي : لقد راعت الباحثة أن يكون كافة التّلاميذ المختارين من مستوى دراسي واحد وهوالسنة الثالثة من الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي .

بعد إنتهاء عملية القرعة عمدت الباحثة إلى تصنيف أفراد كل العينة حسب الخصائص (المتغيرات) التالية:

متغير الجنس : تتألف العينة من ستون **(60)** فردا، منهم ثلاثون **(30)** تلميذة وثلاثون **(30)** تلميذ. والجدول التّالي يبيّن مصادر اختيار العينة وتوزيع التّلاميذ حسب الجنس :

تلاميذ السنة الثالثة	عدد أفراد العينة	الجنس	
		ذكور	إناث
التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرياض	20	09	11
التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية	20	11	09
التّلاميذ الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا	20	10	10
المجموع الكلي	60	30	30

– جدول رقم 03 يبيّن مصادر اختيار العينة وتوزيعها حسب الجنس –

متغير عدد الإخوة والأخوات : عمدت الباحثة إلى التّعرف على حجم الأسرة التي ينتمي إليها أفراد العينة وأثر الحالة الاجتماعية للأسرة على التّلميذ. وتم تحليل الأسئلة المستهدفة لهذا الغرض، والجداول الآتية تعرض النّتائج :

عدد الإخوة والأخوات	التكرار (ك)	النسبة %
لا يوجد (الطفل الوحيد)	3	% 15
1	4	% 20
2	7	% 35
3	4	% 20
4	1	% 5
5	1	% 5
6	-	-
7	-	-
8	-	-
9 فما فوق	-	-
المجموع	20	% 100

– جدول رقم 4 يبيّن عدد الاخوة والأخوات لمجموعة الرّياض والنسب المئوية الخاصة بهم –(سؤال رقم : 1) –

أشارت بيانات البحث إلى أن معظم أفراد العينة لديهم أخوين (2) بنسبة 35% وهي أعلى نسبة. ومعنى هذا أن التّلاميذ المشكلين لمجتمع العينة ينحدرون من أسر صغيرة الحجم مما يكثر من فرص الرّعاية الوالدية والإهتمام به من كل الجوانب، وكذا إمكانية دفع تكاليف التعليم التحضيري.

ويظهر أن الأسرة الجزائرية بدأت تتميز بقلة عدد الأطفال. ثم تليها الأسر ذات الطّفل الواحد بنسبة **20%** والأسر ذات ثلاثة **(3)** أطفال بنسبة **20%** كذلك. أما باقي الأسر فيتراوح عدد أطفالها ما بين **5** و**4** أطفال أي بنسبة **5%**.

كما أشارت بيانات البحث إلى أن الأسر التي لا يوجد فيها إلاّ الطّفل الوحيد تأتي بنسبة **15%** . وهذا يعني أن العائلة الجزائرية أصبحت تمتاز بقلة الإنجاب .

ونلاحظ أن التّلاميذ المشكلين لمجتمع العينة لا ينحدرون من أسر كبيرة الحجم ،حيث لا يفوق عدد الإخوة والأخوات [illegible] بالنسبة لمجموع أطفال الرّياض كما نلاحظ في الجدول أن التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرّياض لا ينحدرون من أسر كبيرة الحجم ممّا

يفسّر سبب الحظ بالرّعاية الأسرية والاستفادة من الخدمات التّربوية والنّفسية والإجتماعية لمؤسسات ريّاض الأطفال، وقدرة الوالدين على دفع تكاليف التّعليم التّحضيري .

جدول رقم 5 يبيّن عدد الإخوة والأخوات لمجموعة المدرسة القرآنية والنسب المئوية الخاصة بـــهم. (سؤال رقم 1).

عـــدد الإخـــوة والأخـــــوات	الـــتـــكـــــرار (ك)	%
لا يوجد (الطفل الوحيد)	2	% 10
1	1	% 5
2	2	% 10
3	7	% 35
4	3	% 15
5	2	% 10
6	1	% 5
7	1	% 5
8	-	-
9 فما فوق	1	% 5
المـــــجمـــــوع	20	% 100

أشارت بيانات البحث إلى أن معظم أفراد العينة لديهم ثلاثة (03) إخوة وبنسبة 35%. ومعنى هذا أن التّلاميذ الّذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية (أفراد العينة) يتمتعون من أسر صغيرة الحجم مما يكثر من الرّعاية الأسرية لهم والعناية بهم تربويا ونفسيا واجتماعيا .

ثم تلي مجموعة الأطفال الذين لديهم أربع (4) إخوة بنسبة 15%. ثم التّلاميذ الذين لهم خمسة (5) إخوة بنسبة 10%، وبعدها مجموعة التّلاميذ الذين ليس لديهم إخوة أي الطّفل الوحيد وذلك بنسبة 10% كذلك. ثم تلى مجموعة التّلاميذ الذين لديهم أخ واحد أو أخت واحدة بنسبة 5%. وبعدها مجموعة التّلاميذ الذين لهم 6 و7 إخوة بنسبة 5%. ونلاحظ في هذا الجدول أن مجموعة التّلاميذ الذين يفوق عدد اخوتـــهم تسعة (9) هم قليلون جدا في هذه المجموعة وذلك بنسبة 5%.

عموما أصبحت الأسر الجزائرية تتميز بقلة الإنجاب ومن ثـــم قلة عدد الأطفال مما يكثر من اهتمام الوالدين بـــهم وإمكانية دفع تكاليف التّعليم التّحضيري بالمدارس القرآنية الذين اختاروه كتعليم تحضيري لأطفالهم.

جدول رقم 6 يبّين عدد الإخوة والأخوات للمجموعة الضابطة التي لم تتلق تعليما تحضيريا والنسب المئوية الخاصة بـــهم . (سؤال رقم 1).

عـــدد الإخـــوة والأخـــــوات	الـــتـــكـــــرار (ك)	النـــــســـبـــة %
لا يوجد (الطفل الوحيد)	0	-
1	3	% 15
2	7	% 36
3	3	% 15
4	3	% 15
5	1	% 5
6	1	% 5
7	3	% 15
8	-	-
9 فما فوق	-	-
المـــــــجمـــــــوع	20	% 100

وأشارت بيانات البحث كذلك إلى أن معظم أفراد العينة عدد اخوتهم اثنان (2) وبنسبة 30% وهي أعلى النسب في هذه المجموعة التي لم تتلق تعليما تحضيريا قبل الدّخول [illegible] متوسطة بنسبة 75%. وكان سبب عدم توجيه أطفالهم لمؤسسة تربوية تحضيرية مختصة يعود إلى عدم عمل الأم وذلك بنسبة 90 % كما هو مبيّن في الجدول (رقم 10) لاحقا.

كما نلاحظ في هذا الجدول أن التّلاميذ الذين لديهم أخ واحد أو أخت واحدة نسبتهم 15%. ثم تلي مجموعة التّلاميذ الذين لديهم ثلاثة (3) اخوة بنسبة 15% كذلك. ثم أربعة (4) بنسبة 5%، وأما الذين لديهم خمسة وستة (5 و6) إخوة تمثل نسبهم بـــ 5%، وأخيرا التّلاميذ الذين لديهم سبعة (7) إخوة وأخوات فتقدر نسبتهم بـــ 15%.

عموما أصبحت العائلات الجزائرية تمتاز بأسر قليلة الحجم ممّا زاد من فرص الرّعاية الوالدية بأطفالهم، والإهتمام بـــهم على الصّعيد التّربوي النّفسي والتّحضيري قبل

الدّخول المدرسي في حالة بقاء أطفالهم في البيت، حيث أنـــهم يمارسون نشاطات تربوية مما تساعدهم على التّحضير المدرسي بصفة أو بأخرى.

متغير المستوى التّعليمي للوالدين :

تعد الأسرة البيئة الأساسية التي يتلقى فيها الطّفل دعائم شخصيته. فالحالة الإجتماعية والثقافية التي تعيشها الأسرة هما أثر بالغ على شخصية الطّفل

ويشير ابراهيم بيومي مرعي إلى أثر البيئة الأسرية بقوله : «تلعب البيئة الأسرية والمجتمعية دورا هاما وفعالا في تنشئة الطّفل ونموه وإشباع حاجاته البيولوجية والنّفسية والاجتماعية بما يؤدي إلى تشكيل شخصيته ويحدد ملامحها في مستقبل حياته». (**ابراهيم بيومي مرعي**، 1982، ص 140) .

وتشكل المتابعة الأسرية للطّفل في هذه الفترة أي الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي أحد الدّعائم في التّحصيل الدّراسي الجيّد ونمو الرّصيد اللغوي .

وفي هذا الإتجاه يقول بدرينة محمد العربي :« تعتبر الأسرة البيئة الأساسية الأولى التي يتلقى فيها الطّفل مقوّمات ودعائم شخصيته، وتشكل المتابعة الأسرية أو الوالدية أحد هذه الدّعائم في المراحل الدّراسية المتباينة للطّفل. فمن خلال عملية التّنشئة التي يقوم بـــها الوالدان يكتسب الطّفل ذخرا من التّفاعلات الحماتية التي تساعده في مواجهة مكونات الحياة التي من بينها فترة الدّراسة. ذلك أن متابعة الأسرة له تبني في ذاته أو نفسه شعورا وإحساسا بالمراقبة الإيجابية وتقديم السند المستمر». (**رسالة دكتوراه الدولة، غير منشورة، 1998، ص 114**).

إن المحيط الأسري يلعب دورا كبيرا في وضعية الطّفل المدرسية (نجاحه أوفشله الدراسي). وأكدت ذلك دراسة «باكوس ومونرو» هذه الأبحاث حيث أكدا على أنّ أمية الوالدين وضعف مستواهما وثقافتهما من اسباب صعف أطفالهما في التّحصيل المدرسي لأن الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات مثقفة تجدهم أكثر نجاحا من الذين ينتمون إلى عائلات أمية فهم أقرب إلى الفشل الدّراسي.

بناء على الطّرح السّابق، نتوقع أن تمتع الوالدين بمستوى تعليمي متقدم يساعد الطّفل على اكتساب معلومات وخبرات تسهل للتّلميذ سبل تجاوز مشكلات دراسية نوعية. وأن للمستوى التّعليمي للوالدين دور كبير في نتائج التّحصيل الدّراسي للأطفال وكذا مستواهم اللغوي.

فقد أظهرت النّتائج الإحصائية أن غالبية الآباء ينتمون إلى المستوى الثانوي من مجموع 21 أسرة من أسر أفراد العينة، حيث يمثل نسبة 60% لآباء تلاميذ مجموعة الروضة و20% لآباء التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية، وبنسبة 25% لآباء التّلاميذ الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا وهي المجموعة الضابطة. ثم يلي المستوى المتوسط للآباء ثم المستوى الجامعي وأخيرا الإبتدائي. أما المستوى الأمّي فلا وجود له بين اباء افراد العينة.

إنّ ما يمكن قوله أن هناك تطورا معينا في المستوى التّعليمي للآباء وانعكاس هذا المتغير على تحصيل التّلاميذ الدّراسي الإيجابي ونمو رصيدهم اللّغوي. فنلتمس بصورة مباشرة مدى مساعدة الآباء لأبنائهم في أداء الواجبات المدرسية ومراجعة الدّروس قبل فترة الامتحانات وأن الأسرة تتعاون مع المدرسة في تعليم الطّفل وتكوينه . والجدول التالي يوضح الطّرح السّابق :

تلاميذ السنة الثالثة / المستوى التعليمي للآباء	مج الرّياض		مج المدرسة القرآنية		المج الضابطة		المجمـــــوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ابتدائي	—	—	08	%40	02	%10	10	%100
متوسط	04	% 20	06	%30	08	%40	18	%100
ثانوي	12	% 60	04	%20	05	%25	21	%100
جامعي	04	% 20	02	%10	05	%25	11	% 100
المـجمـــــوع	20	%100	20	% 100	20	%100	60	%100

– جدول رقم 7 يبيّن المستويات التّعليمية لآباء التّلاميذ –

أمّا عن المستوى التّعليمي لأمهات التّلاميذ (أفراد العينة) فنجد يمثل كذلك المستوى الثانوي 23 أمّ من مجموع 60 أمّ وبنسبة 55% لأمهات تلاميذ مج الرّياض وبنسبة 20% لأمهات تلاميذ مجموعة المدارس القرآنية وبنسبة 40% لأمهات المجموعة الضابطة. ثم يلي المستوى الإبتدائي من مجموع 19 أسرة وبعده المستوى المتوسط للأمهات من مجموع 12 أمّ، بينما المستوى التّعليمي العالي للأمهات نجده يمثل نسبة ضئيلة وضعيفة حيث تمثل مجموع 6 أمّهات فقط من أفراد العينة (60 أمّ)، ونجد المستوى الجامعي لأمهات تلاميذ مج الرّياض يمثل بنسبة 20%، وبنسبة 10% لأمهات تلاميذ المجموعة الضابطة. أمّا أمهات تلاميذ مجموعة المدارس القرآنية فلا تحضين به. ونلاحظ أن مستوى الأمهات التّعليمي العالي «الجامعي» ضعيف بمقارنته بالمستوى الثانوي كما هو مبيّن في الجدول التالي :

تلاميذ السنة الثالثة / المستوى التعليمي للأمهات	مج الرياض		مج المدارس القرآنية		المج الضابطة		المجمـــــوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ابتدائي	02	%10	10	%50	07	%35	19	%100
متوسط	03	%15	06	%30	03	%15	12	%100
ثانوي	11	%55	04	%20	08	%40	23	%100
جامعي	04	%20	00	—	02	%10	06	%100
المـجمـــــوع	20	%100	20	%100	20	%100	60	%100

– جدول رقم 08 يوضح المستويات التّعليمية للأمهات –

متغير المستوى الإقتصادي الإجتماعي للأسرة :

يلعب المستوى الإقتصادي للأسرة دورا هاما في رفع المستوى التّحصيلي للأطفال وتسهيل العملية التّعليمية من خلال توفير الوسائل الضرورية والمريحة لتحفيز الأبناء على التّحصيل الجيد، وتحقيق نتائج دراسية عالية من جهة والشعور بالرّاحة والطمأنينة أي الإستقرار النّفسي لدى الأبناء من جهة أخرى .

إن الوضعية الإقتصادية والإجتماعية للتّلميذ المستقرة وإنتمائه إلى الفئة السوسيو مهنية الرّاقية في السلم الإجتماعي الجزائري تؤثر إيجابيا على تحصيله الدّراسي .

ويعتبر المستوى الإقتصادي للأسرة من أهم التّغيرات التي تؤثر على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، ومن بين العديد من البحوث والدّراسات كالذي قام بـــها كل من " ***A.Legall et S.Leborici et Clement caunay*** " مدى تأثير المستوى الإقتصادي للأسرة على التّحصيل الدّراسي للأطفال، والمقصود بالمستوى الإقتصادي للأسرة :

– الدّخل الشهري للأب والأم أوكليهما.

– توفير الإمكانيات الثقافية والتّرفيهية للأبناء وسعة السكن.(**رشاد صالح دمنهور – 1984**).

أبرزت النّتائج الإحصائية أن هناك من آباء التّلاميذ (أفراد العينة) عاطلين عن العمل نسبة **40%**. وأن النسبة الغالبية منهم موظفون، ثم تلي الفئة التي تمتهن حرفا بسيطة، ثم الإطارات السّامية وأخيرا فئة التّجار كما هو مبين في الجدول التالي :

مج التلاميذ / المستوى المهني للآباء	مج الرياض		مج المدارس القرآنية		المج الضابطة		المجمـــــوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بدون مهنة	0	-	06	%30	02	% 10	08	%100
مهن بسيطة	03	%15	08	% 40	06	%30	17	%100
موظف	11	%55	04	%20	06	%30	21	%100
تاجر	02	% 10	00	-	02	%10	04	%100
إطار سامي	04	% 20	02	%10	04	%20	10	%100
المـجمـــــوع	20	%100	20	%100	20	%100	60	%100

– جدول رقم **09** يبيّن عدد ونسب مختلف المهن التي يمارسها الآباء –

أمّا عن المستوى الإقتصادي الاجتماعي للأمهات، فالسّمة الغالبة لهن أنـــهن بدون مهنة أي ما عدا تلك التي يقمن بتسيير شؤون البيت والإهتمام بتربية الأطفال بالرغم من توفر مستوى تعليمي ثانوي. وتتقاسم الباقيات مهنة التّعليم والشؤون الإدارية (موظفة). أمّا اللائي يشغلن مناصب سامية فهن قليلات ولا تتعدى نسبة **10%** من مجموع العينة. وهذا مايبديه الجدول التالي :

مج التلاميذ / المستوى المهني للأمهات	مج الرياض		مج المدارس القرآنية		المج الضابطة		المجمـــــوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
بدون مهنة	08	% 40	18	% 90	18	% 90	44	%100
موظفة	06	%30	01	% 5	-	-	07	%100
معلمة + أستاذة	04	%20	01	% 5	02	% 10	07	%100
إطار سامي (طبيب)	02	%10	-	-	-	-	02	100 %
المـــجمـــــوع	20	%100	20	%100	20	%100	60	%100

– جدول رقم 10 يبيّن عدد ونسب المهن التي تمارسها الأمهات –

عموما نلاحظ من خلال الجدولين السّابقين (رقم 9 و10)، أن أغلبية الآباء موظفون ونسبة أغلبية الأمهات بدون عمل (ماكثات بالبيوت)، هذا ما يفسّر لنا المستوى الإقتصادي والإجتماعي لأسر أفراد العينة حيث لا تسمح إلا بتلبية الضروريات من الحياة المادية.

إن الوضعية الاقتصادية لأغلب أسر التّلاميذ (أفراد العينة) تنتمي إلى فئة الوضعية الاقتصادية المتوسطة حيث تمثل نسبة 49 أسرة (من بين 60 أسرة).

ويمكن الإشارة إلى أن التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالريّاض ينتسبون إلى أمهات عاملات بنسبة 60% حيث دفعتها الظروف إلى توجيه أطفالها إلى الريّاض بحكم عملها اليومي حتى تتكفل بـــهم طيلة فترة غيابـــها عن البيت. بينما التّلاميذ الّذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية ينتسبون إلى أمهات بدون عمل ماكثات بالبيت بنسبة 90% من أفراد العينة. وكذا بالنسبة للمجموعة الضابطة أي التّلاميذ الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا فينتسبون إلى أمهات ماكثات بالبيت بنسبة 90% كذلك، وهذا مايبديه الجدول الآتي :

مج التلاميذ / الوضعية الإق للأسرة	مج الرياض		مج المدارس القرآنية		المج الضابطة		المجمـــــوع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
منخفضة	—	—	05	% 25	05	% 25	10	%100
[illegible]	19	% 95	15	% 75	15	% 75	49	%100
عالية	01	% 5	—	—	—	—	01	%100
المـــجمـــــوع	20	%100	20	%100	20	%100	60	%100

– جدول رقم 11 يبيّن الوضعية الاقتصادية للأسرة –

متغير جهاز التلفاز :

يمثل التّليفزيون وسيلة إعلامية هامة لطفل اليوم. ويعتبر من أخطر وسائل الإعلام جميعها لنقل المعارف والمعلومات والخبرات بالصّورة الحية، والتي تتكون مشاهدها من الصوت والصورة المتحركة بلونـــها الطّبيعي، في صورة واقعية قريبة من مدارك الأطفال لأنـــها تخاطب السمع والبصر. (ملحم معوض، 1994 – ص 111).

ومن خلال بيانات الإحصاء أن كل أسر عينة البحث (60 أسرة) تملك جهاز التلفاز وذلك بنسبة 100% كما هو مبيّن في الجدول التالي :

أسر المجموعات الثلاثه	جهاز التلفاز	
	العـــــدد	٪
مج الرّياض	20	%100
مج المدارس القرآنية	20	%100
المج الضابطة	20	%100
المـــجمـــــوع	60	%100

– جدول رقم 12 يبيّن نسبة امتلاك جهاز التليفزيون. (سؤال رقم 7) –

وللتلفيزيون مميزات يتفوق بـــها عن باقي وسائل الإعلام، وعن طريقه يمكن تقديم أفكار ومعلومات وسلوكيات الطّفل.

وفي هذا الإتّجاه يقول محمد معوض :«والصّورة المتحركة المقترنة بصوتـــها الطّبيعي، الذي يضيف عليها مزيدا من الواقعية، أقوى تأثيرا من الكلمة المكتوبة أو المسموعة، نظرا لإستخدام أكثر من حاسة في تلقيها، السّمع والبصر عمدتي الحواس الإدراكية، وتزيد الألوان من فاعليتها واستيعاب الطّفل وفهمه لمعلوماتـــها، كما تتجاوز مشاهد التّلفزيون بالطفل حدود الزّمان والمكان». (**محمد معوض، 1994، ص 111**).

والجدول رقم **13** التّالي يبيّن المدة الزّمنية لمشاهدة الطّفل التلفاز يوميا. (سؤال رقم: **10**).

مجموعات التلاميذ / المدة الزمنية يوميا	مج الرياض		مج المدارس القرآنية		المج الضابطة		المجمـــــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1 سا	8	% 40	13	% 65	6	% 30	27	% 45
ساعتان (2 سا)	11	% 55	7	% 5	14	% 70	32	% 53,33
3 سا فما فوق	01	% 5	-	-	-	-	01	% 1,66
المـجمـــــوع	20	%100	20	%100	20	%100	60	%100

– جدول رقم **13** يبّين المدة الزّمنية لمشاهدة التلفاز يوميا –

أشارت البيانات إلى أن معظم أفراد العينة من المجموعات الثلاثة (**60** فردا) أنّ المدة الزمنية المخصصة لمشاهدة التّليفزيون يوميا هي ساعتين (**2** سا) وذلك **32** أسرة من بين ستون (**60**) اسره بنسبه **53,33%** وهي اعلى النسب. ثم تليها مجموعه الاطفال التي تشاهد التليفزيون ساعة (**1** سا) يوميا بنسبة **45%**، أما الفئة التي تشاهد ثلاث ساعات فما فوق يوميا فهي نسبة قليلة جدا وذلك تمثل في فرد واحد من بين مجموع أفراد العينة (**60** فردا) وبنسبة **1,66%**.

جدول رقم [illegible] التّالي يبّين [illegible] التي [illegible] الأولياء لأطفالهم. (سؤال رقم **9**).

الإجابات / أطفال المجموعات	رسوم متحركة		حصص تربوية للأطفال		أفلام عربية		أفلام أجنبية		المجمـــــوع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مج الرّياض	20	% 100	20	% 100	3	% 15	5	%25	48	% 80
مج المدارس القرآنيه	20	% 100	16	%80	4	% 20	0		40	% 66,66
المج الضابطة	20	% 100	15	% 75	2	% 10	3	% 15	40	% 66,66
المـجمـــــوع	60	% 100	51	% 85	9	% 15	8	%13,33	128	%213,2

إن اختيار الأولياء للبرامج التّليفزيونية لأطفالهم وانتقائها يعتبر عنصرا هاما يؤثر مباشرة على سلوكات الأبناء سلبا أو إيجابا ومن بينها التّحصيل اللّغوي مما يساعد الطّفل على اكتساب مفردات لغوية جديدة يضيفها على قاموسه اللغوي. فقد تبيّن من خلال بيانات الجدول رقم **14** أنّ جل أسر أفراد العينة تختار لأبنائها برنامج الرسوم المتحركة (أفلام كارتون) وذلك بنسبة **100%** وهي أعلى نسبة من بين اختيارهم للبرامج الأخرى التّي تناسب سّن الطّفل وميولاته. ثم تليه مباشرة برنامج «حصص تربوية للأطفال» وذلك بنسبة **85%**. أمّا عن اختيار الأولياء والسّماح لأطفالهم مشاهدة الأفلام العربية فهناك **9** أسر من بين أفراد العينة (**60** أسرة) يبيحون لأطفالهم مشاهدتـــها وذلك بنسبة **15%**. أمّا عن الأفلام الأجنبية فتمثل نسبة **13,33%** وهي النّسبة الضئيلة بـــمقارنتها بالبرامج الأخرى.

ومن خلال بيانات البحث نلاحظ أن مجموعة التّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرياض يشاهدون هذه البرامج التّليفزيونية بنسبة **80%** ثم تليها مجموعة المدارس القرآنية والمجموعة الضابطة بنسبة **66,66%**.

إن للبرامج التّليفزيونية أهمية كبرى في التّأثير على الرّصيد اللغوي ومن ثم التحصيل الدّراسي إيجابا أو سلبا. كما أن التّلفاز يلعب دورا هاما في نمو قدرات الطّفل ومن بينها اللغة والذكاء. والعائلة الجزائرية تختار لأبنائها البرامج التّربوية بنسبة كبيرة إضافة إلى عدد الساعات الملائمة التي يشاهدها الطّفل جهاز التلفاز.

وفي هذا الاتّجاه يقول محمد معوض :«ويخاطب البرنامج كما نعلم طفل المدرسة وما قبلها، وتعتبر بداية هذه المرحلة فترة خصبة في تطور اللغة واكتساب الطّفل للمزيد من المفردات اللغوية وبالتّالي يساعد البرنامج في تنمية المحصلة اللغوية للطّفل بمعارف من الصعب أن يتعرف عليها في هذه السّن المبكرة». **(1994 – ص 134)**.

متغير المطالعة :

والجدول رقم **15** التّالي يبيّن أنواع الكتب التي يطالعها الأطفال في البيت بالنسبة للمجموعات الثلاثة. (سؤال : **20**).

الاحابات / مجموعات التلاميذ	قصص أطفال		قصص دينية		كتب تربوية (حيوانات + خط + تلوين)		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مج الرّياض	16	% 80	5	%25	6	% 30	27	%45
مج المدارس القرآنية	19	% 95	3	% 15	2	% 10	24	%40
المج الضابطة	20	% 100	1	% 5	—	—	21	%35
المجمـــــوع	55	% 91,66	9	% 15	8	%13,33	72	%100

وأشارت بيانات البحث إلى أن معظم أطفال المجموعات الثلاثة يطالعون كتب «قصص أطفال» وذلك بنسبة **91,66%**، ثم تليها كتب «قصص دينية» بنسبة **15%**، وأخيرا كتب «تربوية» بنسبة **13,33%**.

وبالنسبة للتّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرّياض قبل الدّخول المدرسي فإننا نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن نسبة مطالعة «قصص أطفال» هي أعلى نسبة وتمثل **80%** ثم تليها مطالعة كتب تربوية متنوعة كالخط والتلوين وكتب للحيوانات بنسبة **30%**، وأخيرا مطالعة قصص دينية مثل «قصص الأنبياء وحياة الرسول – ﷺ – » بنسبة **25%**.

ويمكن القول أن مطالعة تلاميذ مجموعة الرّياض متنوعة بنسبة **45%** من مجموع أفراد العينة.

أما بالنسبة للتّلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالمدارس القرآنية فيمكن القول بأن مطالعتهم تتمثل في كتب «قصص أطفال» بنسبة **95%** وهي أكبر نسبة بمقارنتها بالمجموعتين ثم يلي بعدها مطالعة كتب "قصص دينية" بنسبة **15%**، وأخيرا مطالعة كتب تربوية بنسبة **10%**.

أما بالنّسبة للمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة التي لم تتلق تعليما تحضيريا قبل الدّخول المدرسي بأية مؤسسة لسبب أو لآخر، فإن نسبة مطالعة التلاميذ تتمثل في كتب «قصص أطفال» بنسبة **91,66%**، ثم تلي مطالعة كتب «قصص دينية» بنسبة **5%** فقط. أمّا فيما يخص مطالعة الكتب التّربوية فلا يولّي التّلاميذ لها اهتمام. ويمكن القول بأن مطالعة تلاميذ المجموعة الضابطة تقدر بـــ **35%**، وهي تحتل المرتبة الاخيرة.

وفي هذا الباب يقول محمد عطية الأبراشي:« وحينما يستطيع التّلميذ القراءة والكتابة يجب أن نزوده بكتب قصصية سهلة تلائم الطّفل والطّفولة، منها قصص خيالية أو رمزية على ألسنة الطيور أو الحيوان، أوطفولة العظماء، أوحوار الأطفال، فأغراض المطالعة ثلاثة، سواء أكانت جهرية أم سرية صامتة وهي :

أ – القراءة للذة والسرور.

ب – القراءة لكسب المعرفة والأفكار.

ب – القراءة للدراسة [illegible]

متغير لغة التّخاطب المستخدمة في البيت :

إنّ اللّغة المستخدمة في البيت أثر على الطّفل من ناحية التّحصيل الدّراسي عامة وتعلم اللّغة العربية خاصة (الرّصيد اللغوي)، بما أن اللغة العربية الفصحى أساس كل المواد [illegible]

والجدول رقم **16** التّالي يبيّن لغة التّخاطب المستخدمة في أسر تلاميذ المجموعات الثلاثة. (سؤال رقم **21**).

الإجابات / المجموعات	عربية دارجة	
	ت	%
مج الرّياض	20	% 100
مج المدارس القرآنية	20	% 100
المج الضابطة	20	% 100
المـجمـــــوع	60	% 100

أشارت بيانات البحث إلى أن كل أسر تلاميذ المجموعات الثلاثة يستخدمون العربية الدّارجه كلغه للتخاطب في البيت.

وقد توصلت دراسة أ.سعادة للغة الأطفال المتمدرسين وفي القبمدرسي إلى نتيجة أن **80%** من الأطفال يتكلمون العامية في وسطهم العائلي والاجتماعي، يعني هذا أن للأطفال رصيدا مشتركا هو الاستعمال الأقل معيارية نسبة إلى العربية الفصحى. والعربية المعيارية وهي الضابطة الأعلى ومثلها لغة القرآن الكريم. وخلاصة الدراسة الدقيقة لهذه اللغة التي اكتسبها الطّفل في إطار محيطه الاجتماعي هي :

– رصيد لغوي هام (أسماء – أفعال – حروف).

– تركيب جمل بسيطة وعربية.

– سقوط حركات الإعراب.

– الإختزال والإدغام.

وأشار صاحب الدّراسة إلى أن الكفاءة اللّغوية للطّفل – منذ التسعينات – لا تقاس في سيكولوجيا اللغة بالثروة اللغوية، والاحاطة النّحوية، أو التّركيبية، بل كفاءة الطّفل التواصلية، الإقناعية، النصية والسردية. إلا أن الرّصيد اللغوي يبقى جديرا بالإشارة.

(مجموعات البحث – النشاط ما قبل المدرسي، *G.R.A.P.S* . 1996 – ص32).

5 – 7 : المعالجة الإحصائية :

يتعيّن على الباحث في العلوم الإنسانية على استخدام أدوات وتقنيات إحصائية لتحليل وتفسير المعلومات (البيانات) المجمعة في البحث العلمي بقصد اختبار فرضيات الدّراسة.

وفيما يتعلق بموضوع علاقة المدارس القرآنية ورياض الأطفال بالتّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي، فإنه بعد الرّجوع إلى دفاتر الاختبارات المدرسية لأفراد العينة وتطبيق الإستبيان وإجراء اختبار التّعبير الكتابي على التّلاميذ (أفراد العينة)، قامت الباحثة بتفريغ البيانات والمعلومات وبتبويبها، بعد ذلك أجرت المقارنة بين المعلومات المحصل عليها من خلال استخدام الأدوات الإحصائية التالية :

1 - النسبة المئوية.

2 - المتوسط الحسابي.

3 - الإنحراف المعياري.

4 - تحليل التّباين.

لتنتهي الباحثة إلى دلالة ثقة الفرضيات أي نوع العلاقة الموجودة بين التّعليم التّحضيري والتّحصيل الدّراسي عامة والرّصيد اللغوي خاصة.

الفصل السّادس

عرض وتحليل نتائج الدّراسة

الفصل السّادس : عرض وتحليل نتائج الدّراسة

6 - نتائج البحث وتفسيرها.

6 - 1 - التّحصيل الدّراسي :

* عرض نتائج الفرض الأول.

* عرض نتائج الفرض الثاني.

6 - 2 - التّعبير الكتابي.

* عرض نتائج الفرض الثالث.

6 - 3 - مكوّنات التّعبير الكتابي.

* عرض نتائج الفرض الرابع.

6 - 3 - 1 - مقارنة المجموعات الثلاثة على مستوى مكوّنات التّعبير الكتابي :

6 - 3 - 1 - 1 - مقارنة كل مجموعة على حدى بالنسبة لكل خانات مكوّنات التّعبير الكتابي. (التّباين داخل المجموعات).

6 - 3 - 1 - 2 - مقارنة المجموعات الثلاثة على كل خانة من خانات مكوّنات التّعبير الكتابي. (التّباين بين المجموعات).

6 - 4 - درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا.

* عرض نتائج الفرض الخامس.

6 - 5 - الإستنتاج العام.

6 - 6 - إقتراحات وتوصيات.

تحليل النتائج :

إنّ مرحلة الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي يتكون من السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة، وهو يمثل الطّور القاعدي بالنّسبة لسلم التّعليم الأساسي، حيث يلتحق الطّفل بها وعمره ست (06) سنوات وسبعي وعمره تسع (09) سنوات، والهدف الرئيسي لهذا الطّور يتمثل في اكتساب التّلميذ وسائل التّعبير الأساسية (اللغة والرياضيات) إلى جانب تنمية الرّوح الاجتماعية لديه، هذا بالنّسبة لرجال التّربية والتّعليم في الجزائر، أما بالنّسبة لعلماء النّفس والتّربية، فإن هذه الفئة من التّلاميذ (تلاميذ السّنة الثالثة أساسي) تمثل مرحلة الطّفولة المتأخرة التي تمتد من [illegible] حتى بداية سن المراهقة والتي من أهم خصائصها ومميزاتـــها أن الصّغير يشهد استقرار في التّغيرات النّفسية وبطئا في سرعة النّمو الجسمي وقلة في الأمراض التي تنتج عن السرعة في النمو كما هو الشأن في مرحلة الطّفولة الأولى من 0 إلى 3 سنوات». (**حامد عبد السلام زهران، 1981 – ص 239**).

ويشهد هذا القرن اهتماما فائقا بالطّفل ولا سيما من قبل المختصين والمربين والآباء. ويعزي هذا الإهتمام إلى أن الطّفولة تعتبر من أهم المراحل في حياة الطّفل، فهو يكتسب فيها كثيرا من معلوماته ومهاراته، وقيمه واتجاهاته. (**نايفة قطامي ومحمد برهوم، 1989 – ص 19**).

«وما من عالم نفس ينكر أهمية الطّفولة، وتقترح «كودانيف ***Goodenough***» أن ثمة دلائل على أن نصف البناء العقلي للفرد يتم خلال السنوات الأولى من الحياة. والسنون قبل المدرسة وأعوام المدرسة الإبتدائية تمثل الفترة التي يتم فيها أسرع النمو العقلي والإجتماعي». (**فائز عاقل، 1985 – ص 120**).

فترة مابين 7 و11 سنة فترة حرجة من حياة الطفل والتي أطلق عليها المشرفون على التربية والتّعليم الأساسي بالطّور القاعدي، حيث تتفتح فيها أهم الإستعدادات والقدرات لذلك هدف المشرفون من خلالها إلى اكتسابه وسائل التّعبير الأساسية. واستغلال طاقاته وميولاته، إضافة تنمية الرّوح الاجتماعية لديه عن طريق التخلص من التّمركز حول

الذّات. وجلّ الدّراسات أكدت أثر مرحلة الطّفولة في شخصية الفرد سلبا أو إيجابا تبعا للظروف البيئية التي عاشها. ومن ثم فإن طفل هذه المرحلة في حاجة ماسة للرّعاية به من كل جوانب شخصيته بإعتباره مقياس يقاس به تقدم المجتمع وتطوره.

إن التّربية ما قبل المدرسة هي عبارة يقصد بـــها التّربية التي تسبق المدرسة والتي تعد لونا من ألوان التّعليم التّحضيري للدّخول المدرسي ويقوم هدفها على مساعدة الأسرة لرعاية الطّفل ونموّه نموا سليما ولها أهمية في تكوين شخصية الطّفل من استعدادات وتعلم المهارات الضرورية لإستقبال برامج المدرسة الأساسية.

وللنّشاطات التّربوية التّعليمية التي يتلقاها الطّفل في مختلف هذه المؤسسات التّربوية التّحضيرية أثر على التّحصيل الدّراسي عامة وعلى الرّصيد اللغوي خاصة لدى التلاميذ الذين تلقوا تعليما تحضيريا بإحداها. وبـــهذا يلعب التّعليم التّحضيري دورا هاما في بناء جوانب شخصية الطّفل ونموّها، وإثراء قاموسه اللغوي كما وكيفا ممّا يساعده على استقبال برامج المدرسة الأساسية والتفوّق دراسيا إلى حدّ ما.

تناولت الباحثة في الفصل السّابق الطّرق التي اتبعت في وصف خصائص العينة والأدوات التي استخدمتها لجمع بياناتـــها إلى جانب كيفية تطبيق الإختبار، حللت نتائج الدّراسة على مستوى هو:

[illegible] التّحضيري على التّحصيل الدّراسي وعلى الرّصيد اللّغوي لدى تلاميذ السّنة الثالثة أساسي وذلك بمقارنة نتائج المجموعتين الضابطة والتّجريبية.

من أجل ذلك استخدمت الباحثة التصميم الإحصائي (تحليل التّباين) **3x2** العامل الأول هو درجات التّحصيل الدّراسي ودرجات التّعبير الكتابي، والعامل الثاني هو عدد المجموعات الثلاثة.

والدّراسة الحالية التي تقدمها الباحثة تعتبر من المحاولات في مجالات الدّراسات الميدانية المقارنة لتوضيح أثر التّعليم التّحضيري بالرّياض وبالمدارس القرآنية على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي.

وقد وضعت الباحثة لهذه الدّراسة فروضا خمسة مؤدّاها :

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بدور الرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

2 - التّحصيل الدّراسي لتلاميذ الطور الأوّل من التّعليم الأساسي الذين التحقوا بالرّياض أكبر من أقرانـــهم الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية وهؤلاء بدورهم أكبر من الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرانية وبين درجات التّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

4 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين التحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

ومن خلال هذا المنطلق تعمل هذه الدّراسة على الإجابة عن الفروض المطروحة لمعرفة دلالة الفروق أو عدم دلالتها بين المجموعات الثلاثة.

وتستعرض الباحثة فيما يلي ما توصلت إليه نتائج الدّراسة بخصوص كلا من هذه الفروض على التّرتيب.

6 - 1 : التّحصيل الدّراسي :

- عرض نتائج الفرض الأول :

وينص على :«توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بدور الرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية موسسه تحضيريه».

والجدول التّالي يوضح نتائج الدّراسة فيما يتعلق بدرجات التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة كما يلي :

الأطفال الذين التحقوا بالرّياض		الأطفال الذين التحقوا بالمدارس القرآنية		المجموعة الضابطة	
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
01	9	21	7	41	7
02	9	22	7	42	9
03	7	23	6	43	8
04	9	24	8	44	7
05	6	25	6	45	7
06	9	26	8	46	9
07	9	27	9	47	7
08	8	28	9	48	6
09	7	29	8	49	6
10	8	30	7	50	5
11	7	31	8	51	4
12	8	32	6	52	2
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
14	8	34	8	54	7
15	8	35	6	55	9
16	9	36	8	56	8
17	8	37	8	57	7
18	8	38	7	58	8
19	8	39	6	59	8
20	7	40	7	60	8
المج	160	المج	144	المج	137

[illegible] لتلاميذ المجموعات الثلاثة

استخدمت الباحثة طريقة تحليل التّباين ***Analyse de variance*** لإختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة أي المجموعتين التّجريبية والمجموعة الضابطة في آن واحد من حيث عامل التّحصيل الدّراسي.

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مج الريّاض (1)	20	8	0,8
مج المدارس القرآنية (2)	20	7,2	1,07
المج الضابطة (3)	20	6,85	1,73
المجمـــــوع	60	7,35	1,2

– جدول رقم 18 يوضح المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري لكل مجموعة –

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم 18 أن هناك تفوّقا لصالح مجموعة الرّياض في التّحصيل الدّراسي إذ بلغ متوسطها الحسابي 8، وهوأكبر من متوسط مجموعة المدارس القرآنية الذي يقدر بـــ 7,2%. وأضعف متوسط يقدر بـــ 6,85 للمجموعة الضابطة.

ونلاحظ من خلال نتائج الجدول «رقم 18» أن الانحراف المعياري لمجموعة الريّاض أقل انتشارا من المجموعة الثانية ومن المجموعة الثالثة والذي يقدر بـــ 0,8%، ويدّل هذا على أن مستوى المجموعة الأولى أي مجموعة الريّاض متقارب ما بين الأطفال، وأن درجات تحصيلهم الدّراسي متقاربة فيما بينهم، وكلما يكون التّشتت أقل كلما تكون درجات التّحصيل متقاربة حول المتوسط.

بينما نجد أن الإنحراف المعياري لمجموعة المدارس القرآنية وللمجموعة الضابطة متقارب فيما بينهما، ويدّل هذا على أنـــهما أكثر انتشارا وتشتتا من مجموعة الريّاض. وهذا يدّل على أن مستوى المجموعتين أكثر تشتتا وأن درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ متباينة إذا ما قورنت بالمجموعة الأولى مجموعة الريّاض.

كما أن الإنحراف المعياري لدى أفراد مجموعة المدارس القرآنية والمجموعة الضابطة هو أكبر منه لدى مجموعة الريّاض ممّا يدّل على درجة انسجام أكبر في درجات أفراد مجموعة الريّاض.

ومن خلال نتائج الجدول تتوقع الباحثة أن درجات التّحصيل الدّراسي متباينة بين أفراد العينة.

وبعد استخدام تحليل التّباين لدراسة دلالة الفروق الكامنة بين أفراد كل العينة، فكانت النّتائج على النّحو التّالي :

التّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية د.ح	متوسط المربعات	ف
بين المج	**13,9**	**2**	**6,95**	**4,06** المحسوبة
داخل المج	**97,75**	**57**	**1,71**	
التّباين الكلي	**111,65**	**59**	**1,89**	

– جدول رقم **19** يبين خلاصة تحليل التـــباين للمجموعات الثلاثة على مستوى درجات التحصيل الدّراسي –

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم **19** أن ف المحسوبة والتي تساوي **4,06** هي أكبر من ف المجدولة التي تساوي **3,15** عند درجة حرية **(57.2)** وعند مستوى دلالة α = **0,05**.

3,15 < 4,06

وتدّل هذه النّتائج على وجود فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في درجات التّحصيل الدّراسي. وهذا ما يؤدي بنا إلى الإحتفاظ بفرضية البحث القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بدور الرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي، وبالتّالي إلغاء الفرضية الصفرية.

السّؤال الذي الإجابة عنه هو: هل درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الذين إلتحقوا بدور الرّياض وبالمدارس القرآنية قبل الدّخول المدرسي أحسن أم درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة في دراستها تحليل التّباين.

بينت نتائج المعالجة الإحصائية بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي بين المجموعات الثلاثة. وهذا ما يؤكد صحة الفرض الأول. وتتفق نتائج دراستنا مع أشارا إليه "عبد الله معاوية" و"عبد العزيز الشتاوي" إلى تأثير الروضة على التّحصيل الدّراسي:«لقد ازدادت أهمية ريّاض الأطفال وتبلور دورها الفعّال في رعاية الطفولة المبكرة بعد أن أثبتت الدّراسات وأكدت البحوث على أن الأطفال الذين سبق لهم أن إلتحقوا بالروضة قبل المرحلة الابتدائية كانوا بصورة عامة أكثر استعدادا في مجالات التّحصيل، وأوفر نضجا في النّمو الإجتماعي والجسمي والعقلي من الأطفال الذين لم يسعـــفهم الحظ بالإلتحاق بالروضة». (**1989 – ص 19**).

ونجد هذه الفكرة سندها أيضا في دراسة ميدانية في السبعينات أجريت بتونس. "تمثلت في قيام فريق من الباحثات في علم النفس بوضع برنامج تربوي متكامل لمدة سنة فقط، أجرى تطبيقه مع مجموعتين من الأطفال الذين بلغوا سن الخامسة، إحداهما بروضة أطفال، والأخرى بصف تحضيري وقع فتحه بصفة استثنائية، وعلى سبيل التجربة، بمدرسة ابتدائية. ثم وقع تقويم التجربة بمقارنة مستوى أطفال المجموعتين بمستوى أطفال مجموعة ثالثة ضابطة لم يكونوا قد تلقوا البرنامج التّربوي الذي وضعه فريق الباحثات. ومن خلال المقارنة تبيّن تفوق المجموعتين التّجريبية على المجموعة الضابطة في مجالات [illegible] ومهارة لغوية، سواء من حيث عدد المفردات التي يمتلكها الأطفال أومن حيث القدرة على فهم التّراكيب المتنوعة والمعقدة نسبيا واستعمالها. وعلاوة على رفع كفاءات الطّفل وقدراته الذهنية، فإن الرّوضة تساعد على النّجاح المدرسي عن طريق تكيف الطّفل مع البيئة الاجتماعية الجديدة في المدرسة". (**عبد الله معاوية يعبد العزيز الشتاوي 1989، ص 20**).

«والهدف من الريّاض يكمن في تـــهيئة الطّفل للدّخول المدرسي وهذا عن طريق تزويده بالمبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب عن طريق النّشاطات التّربوية، وكذا محاولة تنمية إمكاناته تنمية تتيح له تكوين شخصيته وتجعله أقدر على النّجاح المدرسي. ومن

الأهداف الأساسية للتّربية القبمدرسية تحضير الطّفل للدّراسة بـــمنحه وسائل تنمية قدراته في المجالات الأساسية للشخصية وهي :

– المجال المعرفي.

– المجال الحسي الحركي.

– المجال الوجداني الاجتماعي». (**مجموعات البلاث – النشاط ما قبل المدرسي – G.R.A.P.S – 1996، ص 9**).

ويعدّ اللعب أهم وسيلة تربوية تعتمد عليها دور الرّياض في نشاطاتـــها التّربوية والتّعليمية لكونـــها محببة لدى الأطفال.

وأشارا سعد مرسي أحمد وكوثر حسين كوجيك إلى أهمية اللعب في حياة طفل ماقبل المدرسة قائلان :«وترى هيتزر أنه من خلال اللعب في ريّاض الأطفال يمكن تعويد الطّفل وضع أهداف ويعمل على تحقيقها مستخدما بعض الأجهزة والأدوات البسيطة والتي تزوده المدّرسة بـــها. فيتحول ذلك اللعب عند الطّفل إلى عمل جدي يبدأ بتحديد هدفه ويستمر الطّفل في العمل حتى يتحقق هذا الهدف، وبذلك يبدأ في تكوين اتجاهات خاصة بمفهوم العمل أي أن هناك فرقا بين الابداع العشوائي الذي ينتج عن المصادفة والابداع المقصود». (**1987، ص 28**).

«أن بالنسبة لتأثير الروضة على التحصيل الدّراسي في المراحل الموالية للأطفال المتحصلين بـــها، فقد أكدت جلّ البحوث التي تناولت هذه الإشكالية على أن الأطفال الّذين حصلوا على التّدريب المتقن كانوا متقدمين في الصفوف الابتدائية أكثر من الأطفال الذين لم يدخلوا الروضة نـــهائيا. كما أظهروا تقدما ملموسا في القراءة والكتابة وأداء الحساب أكثر من أترابهم الّذين لم يلتحقوا بالروضة». (**مجلة التربية، سبتمبر 1972، ص 19**).

وبالإضافة إلى دور ريّاض الأطفال، توجد مؤسسات تربوية أخرى تحتضن الأطفال في سن ما قبل السادسة، وتتمثل في المدارس القرآنية «الكتّاتيب العتيقة» التي تـــهدف إلى تعليم النّاشئة مبادئ الدّين الإسلامي انطلاقا من حفظ القرآن وبعض الأحاديث

وتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب. وحافظت على وجودها رغم بروز مؤسسات تربوية عصرية. وأصبحت المدارس القرآنية اليوم توّفق بين دورها التّقليدي المتمثل في تحفيظ القرآن وتلقين مبادئ الدّين الإسلامي وبين دورها الجديد يتلخص في إعداد طفل ما قبل المدرسة إلى دخول المدرسة الابتدائية وذلك بتأنيسه القراءة والكتابة والعد. وقد صحب هذا التّطور في مهمة الكتّاتيب تطور في الطّرق والأساليب التّربوية المستعملة داخل هذه المؤسسات. (**عبد العزيز الشتاوي ومحمد عادل الأحمر، 1986**).

تتمثل العناية بالطّفولة في سن ما قبل المدرسة أحد أوجه العناية التّربوية بالطّفولة، وقد قامت الكتّاتيب منذ زمن بعيد وإلى جانب الأسرة بمسؤولية تربية الأطفال قي سن مبكرة وتعليمهم، وكانت هده المؤسسات تؤكد على لجانب الرّوحي والدّيني في تنشئة الأطفال في المجتمعات العربية الإسلامية التّقليدية، فكان تحفيظ القرآن الكريم يمثل الجزء الأوفر من نشاطاتـــها. (**عبد الله معاوية وعبد العزيز الشتاوي، 1989**).

ونظرا لندرة الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع في الوطن العربي بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة على الرغم من حيويته وأهميته، إلا أنّ الأعمال التي قام بـــها الباحثون ركزت على التّعليم التّحضيري بدور الرّياض فقط ولم يتطرقوا إلى التّعليم التّحضيري بالمدارس القرآنية، ومن بينها دراسة مجموعات البحث للنّشاط ماقبل المدرسي [illegible] التربية والعلوم سنة **1986** لعبد العزيز الشتاوي ومحمد عادل الأحمر.

ويمكن للباحثة أن تستنتج من خلال برنامج وأهداف المدارس القرآنية، أنـــها تقدم تعليم تحضيري مثل دور الرّياض، وأن غايتها تحضير الطّفل لإستقبال برامج المدرسة الأساسية نظرا لعدم وجود دراسات علمية تبرهن أن لها أثر على التّحصيل الدّراسي لدى التّلاميذ الّذين إلتحقوا بـــها قبل الدّخول المدرسي. إلاّ أن هناك إشارة في أهداف البرنامج إلى استغلال ملكة الحفظ وتنميتها في هذه السّن بـــما أن كثير من علماء المسلمين منهم الغزالي وابن خلدون والقابسي أشاروا إلى أن التّعليم في الصّغر أشد رسوخا كما أنه يكون أصلا لما بعده. (**محمد منير مرسي، 1983**).

«وفي هذه السّن ندربه على حفظ ماتيسر من القرآن الكريم، ونختار له من الأحاديث الشريفة مايتناسب مع مداركه يحفظها ويرددها وتقصّ عليه من حكايات الصالحين. ونغتنم قوة ذاكرته في هذه المرحلة (مرحلة الغلومة من **7** إلى **11** سنة) فنكلفه بحفظ ماتيسر من القرآن الكريم والأحاديث النبوية". (**مجلة الأمة، 1986، ص 62**).

وبـــهذا يكون قد حفظ أطفال المسلمين كتاب الله في صدورهم وتواتروا عليه جيلا بعد جيل.

ولهذه الإعتبارات العلمية، فإنّ الباحثة تعتقد أن مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة أساسية وهامة في حياة الطّفل بإعتبارها مرحلة خصبة حيث تكون الإمكانات والقدرات التّعليمية للطفل كبيرة، والتي إذا ما استغلت استغلالا علميا فإنـــها بدون شك تؤثر إيجابيا على نمو شخصية الطّفل من كل جوانبها وبالتّالي التّأثير الإيجابي على التّحصيل الدّراسي.

وتعتبر مرحلة التّعليم التّحضيري مرحلة إعداد الطّفل وتـــهيئته لحياته الدّراسية المقبلة بما أن هذه المرحلة خصبة، وفيها يحدث العديد من التّغيرات نتيجة نموه، بحيث يكون فيها الطّفل سريع التّعلم والتّقليد، فهو إذن في حاجة ماسة إلى توفير بيئة ملائمة تكشف عن قدراته ومواهبه، وتوسيع دائرة معارفه إضافة إلى العناية بنموه الجسمي. (**محمد عبد الرحيم عدس وكمال عارف عدس، .....**).

ـ عرض نتائج الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على :«التّحصيل الدّراسي لتلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي الّذين التحقوا بالرّياض أكبر من أقرانـــهم الّذين التحقوا بالمدارس القرآنية وهؤلاء بدورهم أكبر من الذين لم يلتحقوا بأية موسسة تحضيرية».

وعن علاقة التّرابط بين التّحصيل الدّراسي للطّفل بالرّياض، ومدى تأثير هذا التّعليم التّحضيري على تـــهيئة الطّفل من كل جوانب شخصيته وبالتّالي تفوّقه دراسيا، فإن الجدول التّالي يبيّن درجات التّحصيل الدّراسي لتلاميذ المجموعات الثلاثة :

الأطفال الذين التحقوا بالريّاض		الأطفال الذين التحقوا بالمدارس القرآنية		المجموعة الضابطة	
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
01	9	21	7	41	7
02	9	22	7	42	9
03	7	23	6	43	8
04	9	24	8	44	7
05	6	25	6	45	7
06	9	26	8	46	9
07	9	27	9	47	7
08	8	28	9	48	6
09	7	29	8	49	6
10	8	30	7	50	5
11	7	31	8	51	4
12	8	32	6	52	2
13	8	33	5	53	5
14	8	34	8	54	7
15	8	35	6	55	9
16	9	36	8	56	8
17	8	37	8	57	7
18	8	38	7	58	8
19	8	39	6	59	8
20	7	40	7	60	8
المج	160	المج	144	المج	137

– جدول رقم **20** يوضح درجات التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعات الثلاثة –

وقد اعتمدت الباحثة على الدّفاتر المدرسية وأخذت درجات المعدلات الفصلية للثلاثي الأول لتلاميذ السّنة الثالثة أساسا التي تعدّ عن التّحصيل الدّراسي لديهم.

ومن أجل معرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة، رأت الباحثة أنه من الأحسن القيام بحساب الفرق عن طريق تحليل التّباين كما سبق وأن ذكرت، إرتأت الباحثة تقسيم التّلاميذ إلى ثلاث (3) فئات من أجل توضيح الفرق بين التّلاميذ على مستوى التّحصيل الدّراسي كما يلي :

مجموعات التلاميذ	المستويات التحصيلية				المجموع	
	دون المتوسط 3 – 0		متوسط 6 – 4		فوق المتوسط 10 – 7		مج	%
مج الرياض	-	-	%5	1	%95	19	20	%100
[illegible]			%30	6	%70	14	20	%100
المج الضابطة	%5	1	%25	5	%70	14	20	%100
المجموع	%1,66	1	%20	12	%78,33	47	60	%100

– جدول رقم 21 يبيّن توزيع المستويات التحصيلية لتلاميذ المجموعات الثلاثة –

نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم 21 أن كل التّلاميذ الّذين سبق لهم الالتحاق بالروضة قبل الدّخول المدرسي هم من فئة فوق المتوسط إلى فئة متوسط. بحيث نجد 19 تلميذا من فئة فوق المتوسط والتي تتراوح درجات تحصيلهم الدّراسي (معدل الثلاثي الأول) مابين 7 و10 وبنسبة 95% من مجموع أفراد العينة (20 تلميذا)، أما تلميذ واحد فقط نجده في فئة متوسط والّذي تحصل على درجة مابين 4 و6 ويمثل نسبة 5% فقط من مجموع أفراد العينة (20 فردا). وهي المجموعة التي تحصلت على المرتبة الأولى من بين المجموعات الثلاثة بما أن أكبر نسبة تمثلها بـــ 95% وبالتّالي يمكن أن نقول أنـــهم متفوقين دراسيا.

أمّا التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية قبل الدّخول المدرسي هم من فئة فوق المتوسط إلى فئة متوسط كذلك بحيث نجد 14 تلميذا من فئة فوق المتوسط والتي تتراوح درجات تحصيلهم الدّراسي مابين 7 و10 وبنسبة 70% من مجموع أفراد العينة (20 فردا) وبنسبة 30%. واحتلت المرتبة الثانية من بين المجموعات الثلاثة بعد المجموعة التي التحقت بالرياض.

أمّا التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي وهي المجموعة الضابطة فنجدهم موزعين على كل الفئات. فنجد 14 تلميذا من فئة فوق المتوسط من

مجموع أفراد العينة (20 فردا) وبنسبة 70%. ونجد 5 تلاميذ من فئة متوسط وبنسبة 25%، وتلميذ واحد في فئة دون المتوسط وبنسبة 5%.

ويمكن للباحثة أن تستنتج من خلال بيانات الجدول أن التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية والتّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية وهي المجموعة الضابطة يوجد فرق طفيف بينهما والمتمثل في وجود تلميذ واحد في فئة دون المتوسط بنسبة 5%.

ومن خلال نتائج الجدول رقم 18 أن المتوسط الحسابي لمجموعة التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض والذي يساوي 8 أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية والذي يقدر بـــ 7,2، وأكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والدي يقدر بـــ 6,85.

ومن خلال الجدول رقم 18 نلاحظ أن الانحراف المعياري لمجموعة الرّياض الذي يقدر بـــ 0,8 هو أقل انتشارا من مجموعة المدارس القرآنية والمجموعة الضابطة. أي أن الانحراف المعياري لمجموعة المدارس القرآنية والمجموعة الضابطة هو أكبر منه لدى مجموعة الرّياض مما يدّل على درجة انسجام أكبر في نتائج التّلاميذ (درجات التّحصيل الدّراسي) الّذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرّياض.

وبعد استخدام تحليل التّباين دلت النتائج أن ف المحسوبة التي تساوي (4,06) كانت أكبر [illegible] (2 - 57)، مما يدّل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في درجات التّحصيل الدّراسي.

وهذه دلالة على أن الأطفال الذين إلتحقوا بالرّياض هم أكثر تفوقا عن سواهم دراسيا. وهذا ما يؤدي بالباحثة إلى الاحتفاظ بفرضية البحث وإلغاء الفرضية الصفرية.

ونتائج البحث بيّنت أن درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض أكبر من أقرانـــهم الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية وهؤلاء بدورهم أكبر من الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية. وبالتّالي يظهر من خلال نتائج الجدول رقم 21 فروق في درجات

التّحصيل الدّراسي لتلاميذ المجموعات الثلاثة مما يؤكد صحة الفرض الأول من فروض الدّراسة.

واتضح أن هذا الفرض من فروض الدّراسة قد تأكدت صحته بصورة جزئية حيث دلت النّتائج في الفرض الأول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في درجات التّحصيل الدّراسي.

وبالتّالي يكون الفرض الثاني من فروض الدّراسة قد تداخلت نتائجه مع نتائج الدّراسة بالنسبة للفرض الأول، حيث أكد هذا الأخير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل التّلاميذ للمجموعات الثلاثة. وتتفق نتائج الدّراسة بالنسبة لكل الفرضين الاول والثاني مع ما توصلت إليه كل من دراسة "عبد العزيز الشتاوي وعبد الله معاوية سنة **1989** (تجربة تونس في السبعينات) وكذلك دراسة مجموعات البحث – النشاط ما قبل المدرسي ***G.R.A.P.S*** سنة **1996**، حيث أكدت على أثر الإلتحاق بالروضة كتعليم تحضيري على التّحصيل الدّراسي من خلال تـــهيئة الطّفل للدّخول المدرسي عن طريق تزويده بالمهارات والمبادئ الأساسية للقراءة والكتابة والحساب.

أشارت العديد من الدّراسات ما للتربية القبلمدرسية من أهمية في حياة الطفل المدرسية ومالها من أثر على تحصيله الدّراسي، وبينت تلك الدّراسات جميعها أن نتائج التّحصيل الدّراسي الأطفال الذين [illegible] بالرّياض قبل الدّخول المدرسي واستفادوا من خدمات تربوية تفوق بشكل واضح نتائج التّحصيل الدّراسي لأقرانـــهم الّذين لم يكن لهم الحظ من الاستفادة من هذه النّشاطات التّربوية لسبب أو لآخر. وبالتّالي هم متفوقين عن سواهم دراسيا وهذا ما يؤدي إلى التأثير الإيجابي على سلوك الطّفل.

وتعتقد الباحثة أن رياض الأطفال من خلال تحضير الطّفل لإستقبال البرامج المدرسية الأساسية تقوم بالمشاركة في تسهيل من عملية المعلمين والمعلمات في مدارس الطّور الأول من التّعليم الأساسي وبالتّالي تساهم في التّقليل من المشاكل التّربوية البيداغوجية

والفشل الدّراسي والرّسوب المدرسي. وهكذا تصبح للروضة مكانة لا يستهان بـــها في السّلم التّعليمي الجزائري.

إن النّتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق تحليل التّباين تبيّن أن التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالريّاض قبل الدّخول المدرسي واستفادوا من التّعليم التّحضيري بـــها أكبر من أقرانـــهم الّذين لم يلتحقوا بـــها وبذلك تصبح فرضية البحث صحيحة وهي «التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالريّاض أكبر من أقرانـــهم الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية وهؤلاء بدورهم أكبر من الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية" وتبطل الفرضية الصفرية.

وتعتقد الباحثة أن تفوق التّلاميذ الذين إلتحقوا بالريّاض قبل الدّخول المدرسي دراسيا على المجموعتين يعود إلى البرنامج التّربوي المتنوع الذي يهدف إلى تعليم تحضيري يهيئ الطّفل للإنتقال إلى التّعليم الأساسي، ويكسبه صفات تجعله قادرا ومميزا عن باقي الأطفال في الدّراسة.

إن وظيفة الروضة تتمثل في تـــهيئة الظروف المناسبة لنمو الطّفل نموا سليما ومتكاملا من كل جوانب شخصيته، فتسعى إلى تفتيح قدراته وتوجيه ميولاته توجيها صحيحا. ومن أجل تحقيق غاياتـــها وضعت أهدافا لبرنامجها التّربوي ويشمل على أهداف معرفية [illegible] التي يجب أن يكتسبها أطفال هذا التّعليم التّحضيري بعد فترة التّهيئة.

تعمل الروضة على إكساب الأطفال عادات صحية لازمة لهم. وتقوم بتدريب القوى العقلية لديهم وإلى تطوير إدراكهم وانتباههم وتفكيرهم بالإضافة إلى تطوير وتنمية لغتهم. وعن طريق التدريب الذهني يتعرف الأطفال على مفاهيم بسيطة عن الزّمن والكمية والفضاء وعلى مقارنة كميات معينة مع بعضها البعض، وعلى تكوين علاقات بسيطة بين الأشكال والأعداد. (**محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح، 1999**).

وتلعب الروضة دورا هاما في التّوافق الشخصي والاجتماعي للطّفل وتساعده على أن يتصل بجماعة الرّفاق وتعمل على تنمية عملية التّنشئة الاجتماعية وتعده للتّكيف في

المرحلة المقبلة في المدرسة، وتساعد الطّفل على تأكيد ذاته وتعوده على الاعتماد على نفسه، وتساعده على الإتصال الاجتماعي. (**عزيز حنا داود، 1981**).

ويتلقى الأطفال في دور الرّياض مبادئ الدّين، ويستمعون إلى قصص دينية متنوعة تجعلهم يكونون فكرة أولية مبسطة عن الحلال والحرام والخير والشر، والملاك والشيطان. ولا شك في أن القصص التي تحكي عن الأنبياء بطريقة مبسطة، تؤثر في نفوس الأطفال تأثيرا عميقا. وكذا احتفال دور الرّياض بأعياد دينية من شأنه تقوية الجانب الدّيني. هذا فضلا عن تحفيظ الأطفال بعض سور القرآن. وليس بذلك بكثير على أطفال فيما بين الرّابعة والسّادسة، فقد كان ابن خلدون يرى:" أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدّين، أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن". وقد كانت عادة كثير من المسلمين أن يبدأوا بتعليم الأطفال القرآن، حيث يبلغون من العمر أربع سنوات. (**فوزية دياب، 1978، ص 198**).

إن دور الرّوضة في تنمية المهارات اللغوية يكاد يركز على تنمية مهارتي الإصغاء والحديث في الدّرجة الأولى، ثم يعمد فيما بعد إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة، لا عن طريق الدّروس المنظمة، وإنما عن طريق اللّعب والنّشاط الهادف. والقدرة على التّعبير من أهداف الروضة سواء أكانت قدرة لغوية بالرسم والموسيقى أو التمثيل قصد تنمية القدرة على التّعبير اللّغوي ويكون [illegible] الطّفل اللّغات. وتدرب المعلمة الطّفل على الحديث والإصغاء، فتقرأ لهم القصص وتقص لهم الحكايات وتدربهم على الرقص والغناء. (**محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصطفى، 1999**).

إن للمحادثة دورها المؤثر في التّربية اللّغوية للطّفل إلى جانب التّنمية العقلية. إذ أنها تتيح تبادل الأفكار والخبرات النافعة التي تنمّ الذّهن لدى الطّفل. كما أنها تثري قاموس الطّفل وتضع بين يديه نماذج لغوية من شأنها أن تجعل نضجه حرفيا ودلاليا، كما أنها تعمل على نمو الطّفل الاجتماعي. ومن هنا يتضح كما يقول «ماسوكوكوستا ***Massuco costa*** وأدا فونتسي ***Ada fonzi***»:«إن الاتصال بالآخرين يمثل وسيلة لا غنى عنها للتنمية العقلية لدى الطّفل، إذ أن الذكاء ليس ثمرة للنموالبيولوجي فحسب، كما أنه

ليس أمرا مكتسبا فقط». (**تأليف : سرجيوسبيني. تر : فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن. 1991، ص 118**).

كما تساعد الحكاية على تقوية الملاحظة لدى الطّفل، وكذلك على إثراء لغته، فهي تثير قاموس الطّفل وتصحح نطقه، وتعلمه على استخدام الألفاظ والمفردات وتقدم له نماذج لغوية في سياق حي وشيّق، والأكثر من ذلك تتيح فرصا للحوار والمحادثة وللتّعبير بأشكال التّمثيل المختلفة. (**تأليف : سرجيوسبيني. تر : فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن. 1991 ، ص 132**).

وعلى المربية (الحاكية) أن تتكلم بطريقة واضحة وبسيطة، وأن تلجأ إلى التّكرار لكي يسهل على الأطفال استيعاب الحكاية. كما أن للعرائس المتكلمة «الأراجوز» دورا في تعليم أطفال الروضة والتّعبير عن أنفسهم. وفي التّغلب على شعور الخجل والتّخلص من عيوب النّطق وكذا إلى إثراء قاموسهم اللغوي من خلال اندماجهم مع شخصيات الأراجوز المتحركة.

ويؤكد «جينودي روزا ***GINODIRASA*** » أنه :« يجب أن تكون الأولوية في الروضة للغة الأراجوز كوسيلة للإتصال بين المربية والأطفال، إن في هذه الحالة تكون المعلمة هي التي تروي للأطفال وإذ كان من خلال العرائس (الأراجوز)، وهي التي تبتكر الشخوص وتصممها. وكذلك المسلسلات، وهي بذلك تدعوهم للدخول إلى المسرحية عن طريق الحوار مع الأبطال ذوي الرؤوس الخشبية (الأراجوز)» . (**تأليف : سرجيوسبيني وترجمة : فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، 1991، ص 125**).

ونظرا لأن الأغاني تتكرر بإستمرار في دور الرّياض، فإنها تفيد في تحسين النّطق لدى الأطفال وتعمل على علاج التلعثم والحبسة بصورة بطيئة بالإضافة إلى العمل على تعاون عقبة الخجل. والأغنية عاملا على تكوين الطّفل اجتماعيا وأخلاقيا إذا ما اختارتها المعلمة وألفتها بطريقة تربوية سليمة.

قال «تشارلز ديكنز» في تعليقه على الإنجليزية إذ يقول :«لعله من الصعب بمكان أن نحصي الكم الهائل ومدى النفع العميم الذي اكتسبناه من خلال هذه الأغنية البسيطة،

فكم من أخلاق غرستها فينا، الصبر والأدب، واحترام الفقراء والكبار، والإحسان إلى الحيوان، وحب الطبيعة، وبغض التّسلط والقوة الغاشمة وغيرها من الخصال والسجايا الحميدة التي غرست في قلوب الأطفال». (**تأليف : سرجيوسبيني. ترجمة : فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، 1991، ص 129**).

إن الطّريقة المعتمدة في مرحلة التّعليم التّحضيري بالرّياض هي الطريقة المحورية للأنشطة، إذ يتم استغلال محور معين في فترة محددة مع جميع الأنشطة المقررة في البرنامج، ونظرا لأهمية هذه المرحلة في عملية اكتساب الطّفل الخبرات والمهارات اللّغوية، فإنه يعتمد على محاور نشاط اللغة كمحاور مركزية تدور حولها كل الدّروس من أجل تنظيم مكتسبات الأطفال اللغوية وتعمل على إثرائها وترقيتها بواسطة الحوار والتّعبير والتّمثيل وسماع القصص والحكايات إلى جانب استغلال الألعاب التّربوية الحرة والمنظمة في تنظيم الحوار بـــهدف تصحيح المكتسبات اللّغوية وإثرائها بما أن اللعب يعد أهم وسيلة تربوية تعتمد عليها دور الرّياض في تشكيل جوانب شخصية الطّفل لكونـــها محبّبة لديه. (**وثيقة تربوية، 1990**).

يمثل التّمركز حول الذّات مشكلة ليست صعبة العلاج، فرّياض الأطفال تشجع كل الوسائل الممكنة للّعب الجماعي، ويتعلم فيها الطّفل شيئا فشيئا أن يصغي السّمع إلى [illegible] واللعب عاملا هاما للأطفال في تطويرهم ونموهم العقلي والعاطفي. فالرّمل والماء والألوان والمكعبات والدّهان كلها مواد لعب مهمة لتربية حواس الطّفل وتطورها. (**محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصطفى، 1999**).

وفي هذا الاتجاه يقول «لو أنني [illegible] يتعلم الطّفل باللعب ما لا يمكن أن يتعلمه من غيره». (**محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصطفى، 1999، ص 95**).

«إن للعب وظائف ثانوية من بينها ما يلي :

1 - اللعب يرفه عن القلق.

2 - اللعب عامل للنموالإجتماعي.

3 - اللعب وسيلة لانتقال الأفكار والتّقاليد والعادات من جيل إلى آخر عن طريق الأغاني والرقصات الوطنية والمهرجانات التاريخية والاحتفالات الدينية.

ولقد استخدم اللعب كوسيلة للتربية الشعبية". (***Edouard Claparède, 1972, p 139***).

«وقد توصلت بحوث «جاربر وهيبر ***H.Garber and Herber*** » إلى أنّ الذّهاب إلى الرّياض قد أدى إلى ارتفاع مستوى اللغة وحصيلتها عند الطّفل". (**سعيد مرسي أحمد وكوثر كوجك كولبيك، 1987، ص 26**).

إن دور الروضة في هذا المجال يقتصر على المساعدة على نضج المهارات الذّهنية الضرورية لتعلّم الحساب والقراءة والكتابة بنجاح عن طريق اللعب بأنواعه المختلفة، وعن طريق الألعاب التّربوية. (**عبد العزيز الشتاوي وعبد الله معاوية، 1989**).

«إن النمو اللغوي عند الأطفال في مرحلة الطّفولة المتأخرة يظهر بجلاء بالقدرة على تعلم القراءة، ولقد أجرى «ديفيد الكيند ***David El-Kind*** سنة **1975** وزملائه بحثا عن أثر تعلم القراءة على القدرة اللفظية وأثبت أن تدريب الأطفال الصّغار على النّطق السّليم يمكن أن يكون له أثر كبير على كفاءتـــهم في القراءة فيما بعد».(**عزيزة سّا داود، 1982، ص 20**).

وتعتقد الباحثة أن تفوّق التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض عن سواهم في التّحصيل الدّراسي راجع إلى البرنامج التّربوي المتنوع. ولا شك أن رياض الأطفال، هذه [illegible] الجوّ المناسب لإستغلال إمكاناته وقدراته وتطويرها. وما يتلقاه الطّفل في الرّياض من مبادئ القراءة والكتابة والمحادثة وأشغال يدوية ورسم وأناشيد عن طريق ألعاب تربوية سوف تؤثر إيجابا على سلوك الطّفل وعلى تحصيله الدّراسي فيما بعد. وكل هذه النّشاطات التّربوية التي يتلقاها الطّفل تحت اشراف مربيات تقمن بتهذيب لغته وتصحيح كلماته المشوهة والمحرفة مما يزيد من إثراء حصيلته اللغوية.

كما تعتقد الباحثة أن الجوّ التّربوي لدور الرّياض لا يتوفر في مؤسسات تربوية أخرى كالمدارس القرآنية أو في البيوت، ممّا جعل التّحصيل الدّراسي للتّلامذ الّذين إلتحقوا بـــها أكبر عن تحصيل سواهم، كما أوضحت نتائج الدّراسة صحة الفرض الثاني.

6 - 2 : التّعبير الكتابي :

- عرض نتائج الفرض الثالث :

وينص هذا الفرض على :"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية". والجدول التّالي يوضح نتائج الدّراسة فيما يتعلق بدرجات التّعبير الكتابي لدى المجموعات الثلاثة كما يلي :

الأطفال الذين التحقوا بالرّياض		الأطفال الذين التحقوا بالمدارس القرآنية		المجموعة الضابطة	
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
01	10	21	1	41	4
02	7	22	8	42	6
03	9	23	4	43	10
04	7	24	10	44	6
05	6	25	8	45	5
06	6	26	5	46	4
07	9	27	9	47	7
08	6	28	7	48	3
09	10	29	9	49	1
10	4	30	2	50	3
11	9	31	8	51	1
12	7	32	5	52	1
13	8	33	4	53	2
14	1	34	5	54	6
15	5	35	4	55	6
16	3	36	4	56	5
17	3	37	8	57	3
18	1	38	8	58	1
19	5	39	3	59	2
20	9	40	9	60	10
المج	125	المج	121	المج	86

– جدول رقم 22 يوضح درجات التعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة –

استخدمت الباحثة طريقة تحليل التّباين لإختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة أي المجموعتين التّجريبية والمجموعة الضابطة من حيث عامل الرّصيد اللغوي من خلال درجات التّعبير الكتابي.

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مج الرياض (1)	20	6,25	2,7
مج المدارس القرآنية (2)	20	6,05	2,5
المج الضابطة (3)	20	4,3	2,68
اللمجموع	60	5,53	2,62

– جدول رقم 23 يوضح المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري لكل مجموعة –

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم 23 ان المتوسط الحسابي لتلاميذ كلا من مجموعة الرّياض ومجموعة المدارس القرآنية متقارب فيما بينهما والذي يقدر بـــ 6,25 و6,05. وهما أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي يقدر بـــ 4,3، الذي يعتبر أضعف متوسط حسابي في المجموعات الثلاثة.

ويبين الجدول رقم 23 وجود فرق بسيط في المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الرّياض ومجموعة المدارس القرآنية والمتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة، والفرق بينهما (1,83) لصالح المجموعة التي تلقت تعليما تحضيريا بالرّياض وبالمدارس القرآنية.

ونلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم 23 أن الإنحراف المعياري لمجموعة الرّياض ولمجموعة المدارس القرآنية وللمجموعة الضابطة متقارب، وهذا يدّل على أن مستوى المجموعات متقارب مابين التّلاميذ فيما يخص درجات التّعبير الكتابي. وهذا يدّل على درجة انسجام أكبر في نتائج أفراد المجموعات الثلاثة.

ومن خلال نتائج الجدول تتوقع الباحثة أن درجات التّعبير الكتابي لست متباينة بين أفراد العينة.

وبعد استخدام تحليل التّباين لدراسة الفروق الكامنة بين أفراد كل العينة، فكانت النّتائج على النّحو التّالي:

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية د – ح	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	46,04	2	23,03	3,09
داخل المجموعات	424,9	57	7,45	
التباين الكلي	470,94	59	7,96	

– جدول رقم **24** يبيّن خلاصة تحليل التباين للمجموعات الثلاثة على مستوى درجات التعبير الكتابي –

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم **24** أن ف المحسوبية والتي تساوي **3,09** هي أصغر من ف المجدولة التي تساوي **3,15** عند درجة حرجة **(2 - 57)** وعند مستوى دلالة ألفا

α =0,05.

3,09 < 3,15

وتدّل هذه النّتائج على عدم وجود فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في درجات التّعبير الكتابي والفروق المتواجدة على مستوى المتوسطات يمكن إرجاعها إلى عوامل الصدفة أو تدخل عوامل أخرى لم يتطرق البحث إليها. وهذا ما يؤدي بنا إلى إلغاء فرضية البحث القائلة «بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي»، والإحتفاظ بالفرضية الصفرية.

السّؤال المراد الإجابة عليه هو: هل درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بدور الرّياض وبالمدارس القرآنية قبل الدّخول المدرسي أحسن وأعلى أم درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي؟ للإجابة عن هذا السّؤال استخدمت الباحثة في دراستها تحليل التباين.

وبناء على النّتيجة المستخلصة من مقارنة المتوسطات الحسابية والتي أظهرت أيضا عدم تباين واختلاف درجات التّعبير الكتابي للمجموعات الثلاثة وكذا الانحراف المعياري. وبينت نتائج المعالجة الإحصائية بأن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات

التّعبير الكتابي بين المجموعات الثلاثة. وهذا ما أدى بالباحثة على إلغاء فرضية البحث وقبول الفرض الصفرى.

ولعل عدم الفروق في درجات التّعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة مردّه إلى مجموعة من العوامل يمكن لها التأثير على سلوك (مستوى) تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق تعليما تحضيريا قبل الدّخول المدرسي وهي كما يلي :

1 - عدد الإخوة والأخوات : فمن خلال بيانات جدول (رقم **6**) الذي يبيّن عدد الإخوة والأخوات للمجموعة الضابطة، اتضح أن معظم أفراد العينة عدد إخوتـــهم اثنان (**2**) وبنسبة **30%**. وهي أعلى نسبة في هذه المجموعة، بعد مقارنتها بالمجموعتين التّجريبية أن معظم أفراد العينة كذلك بالنسبة لمجموعة الرياض لديـــهم أخوين (**2**) بنسبة **35%**. أمّا بالنّسبة لمجموعة المدارس القرآنية فإن معظم أفراد العينة لديهم ثلاث (**3**) إخوة وبنسبة **35%** من مجموع أفراد العينة، كما هو مبين في الجدولين رقم **4** و**5**.

وتنتمي المجموعة الضابطة إلى أسر قليلة الحجم وذات وضعية اقتصادية واجتماعية متوسطة بنسبة **75%** كما هو مبين في الجدول (رقم **11**). وكان سبب عدم توجيه الأولياء أطفالهم نحو مؤسسة تربوية تحضيرية مختصة قبل الدّخول المدرسي يعود أساسا إلى عدم عمل الأم وبقائها في البيت وذلك تمثل في **11** أسرة من بين **20** أسرة وبنسبة **55%** كما [illegible]

أسباب البقاء في البيت	العدد	النسبة
عدم عمل الأم	11	%55
بعد المسافة	3	%15
غلاء تكاليف الدراسة	3	%15
عدم توفر الامن	1	%5
سبب المرض	1	%5
لأنها البنت الصغرى	1	%5
المجموع	20	%100

– جدول رقم 25 يبيّن أسباب بقاء الطّـــفل في البيت وعدم إلتحاقه بمؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي –

عموما أصبحت العائلات الجزائرية حاليا تمتاز بقلة عدد الأطفال أي أصبحت أسر قليلة الحجم مما زاد في فرص الرّعاية الوالدية لأطفالهم الصّغار والإهتمام بـــهم على الصّعيد النّفسي والتّربوي قبل الدّخول المدرسي لتحضيره وتـــهيئته لإستقبال برامج المدرسة الأساسية.

2 - المستوى التّعليمي للوالدين : إن المستوى التّعليمي للوالدين يؤثر إيجابا أو سلبا على التّحصيل الدّراسي للأبناء وعلى رصيدهم اللّغوي كذلك. لأن المحيط الأسري يلعب دورا كبيرا في وضعية الطّفل المدرسية. فقد أظهرت النّتائج أن أغلب آباء تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق تعليما تحضيريا ينتمون إلى المستوى المتوسط بنسبة **40%**، ويتوزع باقي الآباء إلى المستوى الثانوي والجامعي بنسبة **25%** لكليهما كما هو مبيّن في الجدول (رقم : **7**).

كما أظهرت بيانات البحث أن أغلب أمهات تلاميذ هذه المجموعة تنتمي إلى المستوى الثانوي بنسبة **40%** كما هو مبيّن في الجدول (رقم : **8**). ولعلّ المستوى التّعليمي لآباء وأمهات المجموعة الضابطة دور على التّأثير الإيجابي على سلوك أطفالهم وانعكاسه على التّحصيل الدّراسي والرّصيد اللّغوي.

3 - النّشاطات التّربوية : إنّ التّلاميذ الّذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا في مؤسسة تربوية [illegible] الطّفل الحروف والكتابة والقراءة في البيت قبل دخوله إلى المدرسة وذلك بنسبة **65%** كما هو مبيّن في الجدول التّالي :

نوع الإجابة	العدد	النسبة
نعم	[illegible]	[illegible]
لا	**7**	**%35**
المجموع	**20**	**%100**

– جدول رقم 26 يبيّن عدد الأطفال الذين تلقوا تعليم الحروف ومبادئ القراءة والكتابة –

ومن خلال بيانات الجدول رقم **26** يتضح لنا أن أفراد العينة رغم بقائها في البيت قبل الدّخول المدرسي الرّسمي وعدم إلتحاقهم بمؤسسة تحضيرية نلاحظ أنـــهم تلقوا المبادئ الأولية للقراءة والكتابة التي قد تساعدهم على التّحضير التّربوي والنّفسي للدّخول المدرسي، وهذا راجع إلى عامل مستوى الوالدين التّعليمي والثّقافي من جهة وإلى تطور وعي الأسرة الجزائرية لتحضير الطّفل وتـــهيئته للدّخول المدرسي من جهة ثانية حسب اعتقاد الباحثة.

إن الفرد الأول والأساسي الذي يقوم بالإشراف على تعليم الطّفل مبادئ القراءة والكتابة وبعض النّشاطات التّربوية يتمثل في الأم مقدر بـــ **8** أمهات من أفراد العينة (**20** ام) وبنسبة **40%**، ثم تلي مساعدة الاب والأم معا بنسبة **10%**، ثم مساعدة الام للطفل مع أحد الأخوة بنسبة **10%** كذلك، أما مساعدة أحد الأخوة فقط للطّفل فتمثل نسبة **5%** الذي يقوم بتعليمه مبادئ القراءة والكتابة كما هو مبيّن في الجدول التّالي :

نوع الفرد	العدد	النسبة
الأم	8	%40
الأب + الأم	2	%10
أحد الإخوة	1	%5
الأم + أحد الإخوة	2	%10
المجموع	**13**	**65**

– جدول رقم 27 يبّين نوع الفرد الذي أشرف على تعليم الطّفل قبل الدّخول المدرسي –

أمّا الأسر الباقية فتمثل **7** أسر من بين أفراد العينة (**20** أسرة) وبنسبة **13%** لم يتلق أطفالها تعليم الحروف ومبادئ القراءة والكتابة من قبل أحد أفراد الأسرة قبل الدّخول المدرسي الرسمي.

أمّا النّشاطات التي كان يمارسها الأطفال في البيت فكانت متنوعة كما هو مبيّن في الجدول التّالي:

نوع النّشاطات	العدد	النسبة
رسم + تلوين + عجينة	9	%69,23
تلوين + خط + رسم + قراءة	4	%30,76
المجموع	13	%100

– جدول رقم 28 يبيّـــن النشاطات التي كان يمارسها الطّفل في البيت –

من خلال بيانات الجدول رقم 28 يتبيّن لنا أن الأسر الجزائرية بالرغم من عدم توجيه أطفالها إلى مؤسسة تربوية تحضيرية مختصة، فيقوم أحد أفراد العائلة أو يشتركون الإشراف على تحضير الطّفل قبل الدّخول المدرسي في حالة بقائه في البيت، وذلك عن طريق ممارسة بعض النّشاطات التّربوية والمسلية التي ترى أنـــها تساعد أطفالها أثناء الإلتحاق بالمدرسة.

وكانت هذه النشاطات التي مارسها الأطفال في البيت متنوعة من رسم – خط – تلوين – قراءة وعجينة. وكل أسرة تمارس البعض منها أوكلها من أجل اهتمامات الطّفل وانشغاله طول اليوم من جهة واستعداده للدّخول المدرسي من جهة ثانية.

فنلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم 28 أن 9 أسر من بين 13 أسرة التي قامت بتعليم أطفالها مبادئ القراءة والكتابة وكذلك ممارسة بعض النّشاطات التّربوية في البيت قبل الدخول المدرسي وذلك بنسبة 69,23%، وكانت النّشاطات تتمثل في الرسم، تلوين وعجينة.

أما أربع (4) أسر الباقية فكان أطفالها يمارسون النّشاطات التالية : تلوين، خط، رسم وقراءة.

نلاحظ أن رغم بقاء الطّفل في البيت هناك اعتناء به تربويا من خلال النشاطات الممارسة لتحضيره تربويا ونفسيا للدّخول المدرسي حسب إمكانيات الأسرة.

وتعتقد الباحثة أن هذه النّشاطات التي كان يمارسها الطّفل في البيت متنوعة وهادفة. وهذا يدّل أن الأسر الجزائرية اليوم أصبحت واعية بجوانب تشكيل شخصية الطّفل

وكيفية تحضيره للدّخول المدرسي.

وكانت تـــهدف هذه النّشاطات إلى مايلي :

1 - انشغال الطّفل وعدم الملل.

2 - رعاية الأسرة بالطّفل تربويا ونفسيا.

وجهت هذه الأسر أطفالـــها إلى ممارسة هذه الأنشطة التّربوية المختلفة سواء كانت واعية ومدركة لأهدافها أم لا، فحاولت من خلال ممارسة أطفالها لها انشغال أطفالهم بـــها وقضاء يومهم من خلال ممارستهم لها والملل الذي يصيبهم خلال اليوم وحاولت بطريقة أو بأخرى جذب اهتمام الطّفل وتكوينه تحضيرا له قبل الدّخول المدرسي.

وتعتقد الباحثة أن الطّفل الذي لم يتلق تعليما تحضيريا بإحدى المؤسسات التربوية قبل الدّخول المدرسي لكنه مارس نشاطات تربوية في البيت وتلقى عناية أسرية ورعاية تربوية ونفسية لها أثر سيكولوجي تربوي على تحضيره للدّخول المدرسي مثل الأطفال الّذين تلقوا تعليما تحضيريا بمؤسسة الرّياض إلى حدّ ما.

وتهدف هذه النّشاطات التي مارسها الطّفل في البيت إلى ما يلي :

1 - الرسم : «يشكل الرسم نشاطا لتدريب اليد والعين، وكذا التّعرف على الألوان، الأشكال والخطوط ويهيئ الطّفل إلى أنشطة خطيّة أكثر تعقيدا مثل الكتابة والقراءة في [illegible] **البحث النشاط ما قبل المدرسي *G.R.A.P.S*، 1996، ص 11**).

فالرّسم إذن وسيلة فعّالة سواء أكان موجه أو حرّ للتّعبير عن ما يجول في نفسية الطّفل من مشاعر.

وتعتقد الباحثة أن من خلال الرسم يتعرف الطّفل على مختلف الأشكال والخطوط وبالتّالي تمكينه من اكتساب المهارات الحركية وتدريبه على استعمال العضلات الدقيقة (الأصابع)، وكذلك السّيطرة والضغط على القلم والتّحكم في الاتجاه. هذا ما يساعده على التّحكم في الكتابة.

2 - **التّلوين** : «يعتبر التّلوين من الأشغال التي تستقطب اهتمامات الطّفل ولذا يستغل في مساعدته على:

– تنمية حركاته وتدقيقها.

– التّمييز بين مختلف الألوان.

– ممارسة عمليات التّنسيق اليدوي والبصري». (**وثيقة تربوية، 1990، ص 7**).

3 - **العجينة** : «يعتبر استعمال العجين من الممارسات التي يهتم بـــها الطّفل في هذه المرحلة نظرا لسهولة تشكيله». (**وثيقة تربوية، 1996، ص 78**).

وتعتقد الباحثة أن هذه الأشغال اليدوية التي يمارسها الطّفل من تلوين وعجينة هو عمل فنّي يهدف إلى تنمية القدرة على التحكم في العضلات وتنمية الحواس وتقوية الملاحظة. وهذا ما أدى بالأطفال إلى الإستفادة من هذه النشاطات والتأثير الإيجابي على سلوكهم الدّراسي.

4 - **الخط** : "يهدف الخط إلى تمكين الطّفل من التّحكم في أصابعه (عضلاته الدّقيقة). وتدريبه على مسك القلم والتّخطيط به ومن ثم ضبط إتجاهه». (**مديرية التعليم الأساسي، 1990، ص 78**).

وفي هذا الاتجاه يقول «عبد المنعم سيد عبد العال» :«الخط فن جميل يرتبط بالقراءة، وهو أ[illegible] ومشاعره، وإن الهدف من الخط تحسين رسم الكتابة وتجويده عن طريق المحاكاة والتّدريب العملي والتمرن وبكثرة التّدريب وطول المرانة يحسن خط التّلميذ». (**عبد المنعم سيد عبد العال، ص 127، بدون تاريخ**).

وتعتقد الباحثة أن ممارسة الطّفل لنشاط الخط يؤثر على تحصيله في تحضير الدّروس المدرسي بحيث يعد كقاعدة لتعلمه. ونلاحظ أن كل هذه الأنشطة مترابطة فيما بينها، والكلّ يكمل الآخر. ويرى "عبد المنعم سيد عبد العال" أن الخط مرتبط بالقراءة.

5 - **القراءة** : كما يتلقى الطّفل نشاط القراءة في البيت، ويساعده في ذلك أحد أفراد الأسرة. وتعد مرحلة ما قبل القراءة وهي مرحلة تمهيدية لإعداد الطّفل وتـــهيئته نفسيا

ولغويا للإقبال على القراءة، ومن ثم تزويده بقاعدة تمكنه من الإقبال على القراءة بعد الدّخول المدرسي. «والقراءة تعتبر عملية معقدة وصعبة لكونـــها تتطلب عدة قدرات حسية وحركية وعقلية». (**مديرية التّعليم الأساسي، 1990، ص 37**).

فالأسر تحاول تحضير أطفالها للدّخول المدرسي عن طريق تعليمهم الحروف وكيفية كتابتها وتصوير أشكالها، وبالتّالي تدريبهم على قراءتـــها وقراءة الكلمات المركبة من الحروف ثم على قراءة الجمل المركبة من الكلمات وهذه ما تسمى بالطّريقة التّركيبية.

«خط الطّفل يتطور مع السّن ويستقيم، ويفقد تدريجيا من اعوجاجه الأساسي. ويبدو لنا أن هذا التّطور عبارة عن نمو يوازي النّمو العام للطّفل. ونـــموّ هذه الكتابة تعكس بدون شك عملية التعلم واتار التمارينات. كما يعكس تطور القدرات الحركية، واحتمالا النمو العقلي، وممكن حتى النمو في ميدان العلاقات العاطفية الاجتماعية. وإذا كانت بـــهذه الصّيغة، إذا كان نمو الكتابة (الخط) مندمج في النّمو العام للطّفل، وإذا كانت انعكاس ولو جزئيا له، النّتيجة المنطقية هي إذن دليل يثبت ذلك».

(J.De Ajuriaguerra. M.Auzias - A. denner, 1979, p 10).

«ويرى العلماء أن الكتابة تسبق القراءة، لأن الكتابة وليدة الحسّ، على حين القراءة وليدة الإدراك والفهم، وقد تبين فيما أسلفنا أن الإشارة باليد سابقة على النطق باللسان،

الآتي : الرسم ثم الكتابة، ثم القراءة، ومن المعروف أن الطّفل بطبيعته لا يلجأ إلى الكتابة أول الأمر، ولكنه يلجأ إلى التّصوير والرسم، ويظل الطّفل كذلك فترة من الزّمن حتى ينمو عقله، وعندئذ يبدأ في تعلم الكتابة، وهولا يستطيع ذلك في أول محاولة، إذ يقتصر عمله على نسخ المكتوب وتقليده ومحاكاته، والطّفل في هذه المرحلة نراه يرسم أيضا ولا يكتب، ولكنه حين يتدرج في نموه العقلي يستطيع أن يكتب بنفسه من غير تقليد».

(**محمد عطية الأبراشي، 1958، ص 9**).

فلقد لقي تلاميذ المجموعة الضابطة اهتماما من طرف الوالدين، في هذه الفترة الخصبة من حياتـــهم، حيث حاولوا استغلال هذه المرحلة لتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة،

وحاولوا تقديم لهم نشاطات تربوية متنوعة تساهم في تحضيرهم للدّخول المدرسي وبالتّالي انعكاس هذه النّشاطات إيجابيا على تحصيلهم الدّراسي وعلى رصيدهم اللّغوي.

«إن البيئة التي تشجع الأطفال على القيام بالمهارات بدون إجبارهم على ذلك، تساعد على تطور المهارات عند الأطفال في وقت أبكر من غيرهم من الأطفال الذين لم يلقوا نفس التشجيع». (**محي الدين توق وعبد الرحمان عدس، 1984، ص 76**).

وتعتقد الباحثة أن للخبرات الباكرة التي تلقاها الطّفل دورا كبيرا في تحضيره للدّخول المدرسي بصفة عامة وفي نموه على جميع الأصعدة ومنها رصيده اللّغوي بصفة خاصة.

فالطّفل الذي تلقى نشاطات تربوية متنوعة في البيت قبل الدّخول المدرسي قد تكوّن لديه ما يسمى بالإستعداد للقراءة والكتابة. ولعل حرص الوالدين على تعليمه قبل الدّخول المدرسي جعله لا يختلف عن أقرانه الذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرّياض وبالمدارس القرآنية في درجات التّعبير الكتابي. وهو السّبب الذي يمكن أن ترجعه الباحثة إلى عدم وجود الفروق بين تلاميذ المجموعات الثلاثة فيما يخص درجات التّعبير الكتابي.

6 - 3 : مكوّنات التّعبير الكتابي :

- عرض نتائج الفرض الرّابع :

ينص هذا الفرض على :«هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتلاميذ الذين إلتحقوا بالرياض وبالمدارس القرانية وبين درجات التلاميذ الذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية».

ومن خلال نتائج درجات مكوّنات التّعبير الكتابي لمجموع أفراد العينة (**60** فردا). اتضح أن هذا الفرض من فروض الدّراسة قد تأكدت صحته بصورة جزئية في الفرض الثالث.

والجدول التّالي يوضح [illegible] على النّحو التّالي :

مكونات التّعبير الكتابي / مج التلاميذ	مفاهيم متعلقة بالزّمان	مفاهيم متعلقة بالمكان	الصفات	الأسماء	الأفعال	الصّيغ والأدوات	المجموع
مج الرياض	42	23	32	264	197	145	703
مج المدارس القرآنية	38	16	25	301	163	140	683
مج المنازل	30	18	21	221	162	139	591
المجموع	110	57	78	786	522	424	1977

– جدول رقم 29 يوضّح درجات مكوّنات التّعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة –

وقد قامت الباحثة بإجراء اختبار التّعبير الكتابي للتّلاميذ في القسم جماعيا، وأعطت لهم الباحثة التّعليمة شفاهية خاصة وحدّدت للتلاميذ مدة التّحليل في اختبار التّعبير الكتابي بالحصول على الدّرجة **10/5** أي ما يعادل **29 – 31** مفردة وهي الفئة السادسة. وعلى هذا الأساس تـــمّ تصحيح **(60)** ورقة اختبار. وهناك نقطة هامة ينبغي أن نشير إليها في مجال التّصحيح وهي أن الباحثة أخذت بعين الإعتبار الكلمات المكتوبة خطأ وحشو الأدوات والحروف إلى جانب تكرار عناصر من الجملة. فإنّ الباحثة تـــهدف من خلال هذا الإختبار «التّعبير الكتابي» إلى الكشف عن إمكانيات التّلاميذ للإستخدام النّوعي وليس الكمي للمفردات، ومن ثم تقييم قدرات التّلاميذ اللغوية.

ومن أجل معرفة دلالة الفروق الموجودة بيم درجات مكوّنات التّعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة، رأت الباحثة أنه من الأحسن القيام بحساب الفرق عن طريق تحليل التّباين كما سبق وأن ذكرت، وإرتأت الباحثة تقسيم التلاميذ إلى **10** فئات من **1** إلى **10**، حيث أن الفئة الأولى تتحصل على العلامة الكاملة **10/10** وهي المرتبة الأولى. ومن أجل توضيح الفروق على مستوى الإستخدام النّوعي للمفردات كما يلي :

الفئات	الدرجة	عدد المفردات	التكرار
الفئة 1	10	45 - 51 فما فوق	7
الفئة 2	9	44 - 41	4
الفئة 3	8	40 - 39	5
[illegible]	[illegible]	38	7
الفئة 5	6	37 - 32	7
الفئة 6	5	31 - 29	7
الفئة 7	4	28	5
الفئة 8	3	27 - 26	7
الفئة 9	2	25 - 23	6
الفئة 10	1	22 - 16	5
المجموع	-	-	60

- جدول رقم 30 يوضح توزيع الفئات وعدد المفردات المقابل لها -

وعلى ضوء هذه النّتائج قامت صاحبة الدّراسة بتصنيف تلاميذ العينة إلى ثلاث مستويات دراسية مختلفة بناء على التقييم النّهائي لأوراق الإختبار وهي :

أولا : المستوى التّحصيلي الجيد من (7 إلى 10) درجات.

ثانيا : المستوى التّحصيلي المتوسط من (4 إلى 6) درجات.

ثالثا : المستوى التحصيلي الضعيف من (0 إلى 3) درجات.

والجدول التّالي يوضح ذلك :

مجموعات التلاميذ	المستويات التحصيلية						المجموع	
	دون المتوسط		متوسط		فوق المتوسط			
	0 إلى 3	%	4 إلى 6	%	7 إلى 10	%		%
مج الرّياض	4	%20	6	%30	10	%50	20	%100
مج المدارس القرآنية	3	%15	7	%35	10	%50	20	%100
المج الضابطة	9	%45	8	%40	3	%15	20	%100
المجموع	16	%26,66	21	%35	23	%38,33	60	%100

- جدول رقم 31 يوضح توزيع المستويات التحصيلية لتلاميذ المجموعات الثلاثة -

أشارت بيانات الجدول رقم **31** أن كل التّلاميذ الّذين سبق لهم الإلتحاق بالروضة قبل الدّخول المدرسي موزعين على كل الفئات، بحيث نجد **10** تلاميذ من فئة فوق المتوسط من مجموع أفراد العينة (**20** تلميذا) والتي تتراوح درجات تعبيرهم الكتابي ما بين **7** و**10** درجات وبنسبة **50%**.

وتستنتج الباحثة أن نصف عدد أفراد العينة **10** تلاميذ من بين **20** تلميذا هم من فئة فوق المتوسط، ونجد ستة (**6**) تلاميذ في فئة متوسط والذي تتراوح درجات تعبيرهم الكتابي ما بين **4** و**6** ويمثل نسبة **30%**. ونجد **4** تلاميذ في فئة دون المتوسط والتي تتراوح درجات تعبيرهم الكتابي ما بين **0** و**3** درجات ويمثل نسبة **20%**.

اما التّلاميذ الذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية قبل الدخول المدرسي هم كذلك موزعين على كل الفئات، بحيث كذلك **10** تلاميذ من فئة فوق المتوسط من مجموع أفراد العينة (**20** فردا) وبنسبة **50%**. وبـــهذا تكون قد تحصلت هذه المجموعة على نفس النسبة مثل تلاميذ مجموعة الرّياض في فئة فوق المتوسط. ونجد **7** تلاميذ في فئة متوسط وبنسبة **35%**، أما البقية فهم في فئة دون المتوسط وبنسبة **15%**.

ويمكن أن تستنتج الباحثة أن لا وجود لفروق جوهرية بين مستويات تلاميذ المجموعتين التّجريبية التي إلتحقتا بالرّياض وبالمدارس القرآنية في درجات التّعبير الكتابي.

أما التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية في المجموعة الضابطة فنجدهم أيضا موزعين على كل الفئات. فنجد ثلاث (**3**) تلاميذ فقط في فئة فوق المتوسط وبنسبة **15%**، وهي أضعف نسبة إذا ما قورنت بالمجموعتين التّجريبية، ونجد **8** تلاميذ في فئة متوسط وبنسبة **40%**. أما فئة دون المتوسط فنجد فيها **9** تلاميذ وهي تمثل أكبر نسبة إذا ما قورنت بالمجموعتين التجريبية وتمثل نسبة **45%**.

ويمكن أن تستنتج الباحثة من خلال بيانات الجدول رقم **31** أن التّلاميذ الّذين يوجدون في فئة دون المتوسط بالنسبة لكل المجموعات الثلاثة يمثل **16** تلميذا من بين أفراد العيّنة (**60** تلميذا) وبنسبة **26,66%** وهى أضعف نسبة تمثل في المستويات التّحصيلية. ثم تليها فئة المتوسط بحيث نجد **21** تلميذا وبنسبة **35%** وهي تحتل المرتبة الثانية وأخيرا نجد **23** تلميذا

من مجموع أفراد العينة (**60** تلميذا) وبنسبة **38,33%** في فئة فوق المتوسط وبالتّالي يحتل المرتبة الأولى والتي تتراوح درجات تعبيرهم الكتابي ما بين **7** و**10** درجات.

واستخدمت الباحثة طريقة تحليل التّباين لإختبار دلالة الفروق الموجودة بين المجموعات الثلاثة من حيث درجات مكوّنات التّعبير الكتابي، فكانت النّتائج على النّحو التّالي :

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	**6,09**	**5**	**1,21**	**0,22**
داخل المجموعات	**287,94**	**54**	**5,33**	
التباين الكلي	**294,03**	[illegible]	[illegible]	

– جدول رقم 32 يبيّن خلاصة تحليل التباين للمجموعات الثلاثة على مستوى مكوّنات التّعبير الكتابي –

نلاحظ من خلال الجدول رقم **32** أن ف المحسوبة والتي تساوي (**0,22**) هي أصغر من ف المجدولة والتي تساوي (**2,37**) عند درجة حرجة (**5** - **54**) وعند مستوى دلالة α = **0,05**.

وهذا يدّل على عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعات الثلاثة في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي، والفروق المتواجدة على مستوى المتوسطات يمكن إرجاعها إلى عامل الصدفة أو إلى تدخل عوامل أخرى لم تتمكن الباحثة من التّحكم فيها وضبطها.

[illegible]

الثلاثة متقارب. ويبيّن الجدول (رقم **23**) وجود فروق بسيطة في المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ مجموعة الرّياض ومجموعة المدارس القرآنية أي المجموعتين التّجريبية والمتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة، والفرق بينهما (**1,85**) لصالح المجموعتين التّجريبية.

كما أن الإنحراف المعياري لكل المجموعات الثلاثة متقارب جدا بحيث يقدر بـــ (**2,27** - **2,5** - **2,68**) ممّا يدّل على أن مستوى درجات مكوّنات التّعبير الكتابي متقارب بين المجموعات الثلاثة.

ومن ثم تعتقد الباحثة أنه لا وجود لفروق جوهرية بين درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للمجموعات الثلاثة. وهذه دلالة على أن الأطفال الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية والأطفال الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي وبقوا في المنـــزل وتلقوا نشاطات تربوية لا توجد فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية بين درجات مكوّنات تعبيرهم الكتابي. وهذا ما يؤدي بالباحثة إلى إلغاء فرضية البحث القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية، ومن ثم الإحتفاظ بالفرضية الصفرية.

واتضح أن هذا الفرض الرّابع من فروض الدّراسة قد تأكدت صحته بصورة جزئية حيث دلت نتائج الفرض الثالث بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في درجات التّعبير الكتابي.

وبالتّالي يكون الفرض الرّابع من فروض الدّراسة قد تداخلت نتائجه مع نتائج الدّراسة بالنّسبة للفرض الثالث، حيث أكد هذا الأخير على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التّعبير الكتابي لتلاميذ المجموعات الثلاثة.

6-3-1 : مقارنة المجموعات الثلاثة على مستوى مكونات التّعبير الكتابي :

السؤال المراد الإجابة عنه هو: هل درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية قبل الدّخول المدرسي أحسن من نتائج درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي؟ للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة في دراستها تحليل التّباين.

وبناء على النتيجة المستخلصة من مقارنة المتوسطات الحسابية والتي اظهرت ايضا عدم تباين واختلاف درجات المجموعات الثلاثة.

كما بينت نتائج المعالجة الإحصائية بأن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي بين المجموعات الثلاثة. وهذا ما أدى بالباحثة إلى إلغاء فرض البحث وقبول الفرض الصفري.

وتهدف الباحثة من خلال مقارنة درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للمجموعات الثلاثة إلى الكشف عن قدرات التّلاميذ اللّغوية من خلال التّأكيد على الجانب النّوعي للمفردات المستخدمة في كل خانة من خانات مكونات التّعبير الكتابي وليس الجانب الكمي، والجدول التّالي يوضح ذلك :

مجموعات التلاميذ	مفاهيم متعلقة بالزمان	مفاهيم متعلقة بالمكان	الصفات	الأسماء	الأفعال	الصيغ والأدوات	المجموع
مج الرّياض	2,1	1,1	1,6	13,2	9,8	7,2	35
مج المدارس القرآنية	1,9	0,8	1,2	15,0	8,1	7	34
المج الضابطة	1,5	0,9	1,05	11,05	8,1	6,9	29,5
المجموع	5,5	2,8	3,85	39,25	26	21,1	98,5

– جدول رقم 33 يوضح متوسطات درجات مكوّنات التعبير الكتابي للمجموعات الثلاثة –

ومن خلال نتائج بيانات الجدول رقم 33 عكفت الباحثة مقارنة المجموعات الثلاثة على مستويين وهما :

1 - مقارنة كل مجموعة على حدة بالنسبة لكل خانات مكوّنات التّعبير الكتابي.

2 - مقارنة المجموعات الثلاثة على كل خانة من خانات مكوّنات التّعبير الكتابي.

1 - مقارنة كل مجموعة على حدة بالنسبة لكل خانات مكوّنات التّعبير الكتابي (التّباين داخل المجموعات) :

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم 33 أن التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض أن مجموع درجات مكوّنات تعبيرهم الكتابي يساوي 35 وهذا استخدموا مفردات لغوية متنوعة بحيث كان متوسط درجة خانة الأسماء تساوي 13,2 وهي تمثل أكبر درجة من درجات

خانات مكوّنات التّعبير الكتابي كله. ثم تليها درجة الأفعال بحيث تمثل **9,8**، ثم تليها خانة الصّيغ والأدوات بمتوسط درجة **7,2**.

وتستنتج الباحثة أن هذه المجموعة من التّلاميذ قد استخدمت مفردات متنوعة فيما يخص الأسماء والأفعال والصّيغ وأدوات الرّبط، بينما استخدامها للصّفات فكان ضئيل اذا ما قورن بالأسماء وبالأفعال والصّيغ وأدوات الرّبط ويمثل درجة **1,6**. أمّا فيما يتعلق بالمفاهيم المتعلقة بالزّمان وبالمكان، فكان استخدامها لهذه المفاهيم ضعيف إذا ما قورن كذلك بالأسماء والأفعال. وتستنتج الباحثة أن مفرداتـــها المتعلقة بالمفاهيم غير متنوعة بحيث تمثل درجة (**1,1** و**2,1**).

أمّا التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية فكان مجموع متوسط درجاتهم لمكوّنات التّعبير الكتابي يساوي **34**، وأنـــهم كذلك استخدموا مفردات متنوعة، بحيث كانت درجة الأسماء تساوي **15,0** وهي أعلى درجة من درجات مكوّنات التّعبير الكتابي، ثم تليها درجة الأفعال وبعدها درجة الصّيغ والأدوات.

وتستنتج الباحثة أن هذه المجموعة من التّلاميذ قد استخدمت مفردات متنوعة فيما يخص الأسماء والأفعال والصّيغ وأدوات الرّبط إذا ما قورنت بدرجات خانة الصّفات. بينما المفردات المتعلقة بالزّمان وبالمكان فهي كذلك ضعيفة إذا ما قورنت بالأسماء والأفعال.

أما التلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة حصيريه وبقوا في البيت قبل الدّخول المدرسي فإن مجموع درجات مكونات تعبيرهم الكتابي يساوي **29,5**.

ونلاحظ من خلال نتائج الجدول أن هذه المجموعة استخدمت كذلك مفردات الأسماء بكثرة وتمثل كذلك أكبر درجة من درجات مكوّنات التّعبير الكتابي، ثم تليها درجة الأفعال ثم درجة الصّيغ وأدوات الرّبط أما درجات الصّفات فكانت ضعيفة بمقارنتها بدرجات الأسماء والأفعال. أمّا فيما يتعلق بالمفاهيم المتعلقة بالزّمان وبالمكان، فكان استخدام التّلاميذ لها ضئيل إذا ما قورن باستخدامهم لمفردات الأسماء والأفعال.

وتعتقد الباحثة أن تلاميذ المجموعات الثلاثة قد استخدمت مفردات متنوعة في تعبيرهم الكتابي إلى حدّ ما. لكن ما يلفت الإنتباه هو أن المجموعات الثلاثة كان استخدامها للأسماء والأفعال والصّيغ وأدوات الرّبط أكثر تنوعا إذا ما قورن بالصّفات والمفاهيم.

6 - 3 - 2 : مقارنة المجموعات الثلاثة على كل خانة من خانات مكونات التعبير الكتابي (التّباين بين المجموعات) :

نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم **33** أن متوسط درجات تلاميذ المجموعات الثلاثة فيما يخص الأسماء هناك تباين نوع ما قليل بين المجموعات الثلاثة إذا ما قورن بالخانات الأخرى، حيث ترى الباحثة أن درجة تلاميذ المجموعة الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية هي أكبر من درجات أقرانـــهم والتي تساوي **15,0**، وبالتّالي تحتل المرتبة الأولى من بين المجموعات الثلاثة من حيث عدد مفردات الأسماء، ثم تليها مجموعة التّلاميذ الّذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرّياض، وأخيرا تلاميذ المجموعة الضابطة.

أما باقي الخانات فتستنتج الباحثة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة.

وتعتقد الباحثة أن تلاميذ المجموعات الثلاثة قد استخدموا مفردات متنوعة في تعبيرهم الكتابي إلى حدّ ما، وأن هناك فرق طفيف في نتائج درجات مكوّنات التّعبير الكتابي.

بعد انتهاء الباحثة من عملية الفرز وإحصاء المفردات متجنبة في ذلك التّكرار، لأن هدف الدّراسة هو الكشف عن قدرات التّلاميذ للإستخدام النّوعي للمفردات وليس الكمي.

أولت الباحثة عناية كبيرة بمكوّنات التّعبير الكتابي فأعطت الأهمية الكبرى لكل خانة من خانات مكوّنات التّعبير الكتابي بإعتبار أن برنامج السّنة الثالثة أساسي يهدف إلى ما يلي:

1 - أن يكون التّلميذ قادرا على التّبليغ الكتابي أي تبليغ رأيه والأخبار القصيرة التي يسمعها أو يألفها (أوليات الإنشاء).

2 - أن يكون التّلميذ قادرا على ترتيب الأحداث ترتيبا منطقيا مستخدما في ذلك أدوات الرّبط. (فهم اللغة وصيغ التّعبير). (**مديرية التعليم الأساسي، 1996، ص 70**).

وتشير الباحثة إلى أن برنامج السنة الثالثة أساسي لم يحدد عدد المفردات تحديدا كميا التي يجب أن يكتسبها التّلميذ في نهاية السّنة الثالثة. وإنما أشار فقط الى قائمة من مفردات المفاهيم العامة ومفردات الصّيغ والأدوات التي يجب أن يكتسبها التّلميذ في نهاية السنة الثالثة أساسي.

وأشار المشرفون على التّربية في برنامج اللغة للسنة الثالثة أساسي أن الإطار الذي رسم في برنامج السنتين الأولى والثانية سيبقى هو العمدة في تحديد قائمة المفاهيم العامة والمنطلق في تفريع المفاهيم الجديدة وتأكيد المفاهيم المكتسبة. وتعتمد التّراكيب والأبنية اللغوية عليها وتضاف إليها تراكيب جديدة تساهم في تهيئة التّلميذ لإستخدام اللغة في مجالات التّعلم، وتمكنه من تصحيح أو تثبيت المكتسبات السابقة.(**مديرية التعليم الأساسي، 1996**).

أولت الباحثة عناية كبيرة بأربع (**4**) خانات من خانات مكوّنات التّعبير الكتابي والتي تتمثل فيما يلي :

1 - المفاهيم العامة المتعلقة بالزّمان وبالمكان والصّفات.

2 - اللغة والصيغ وادوات المعاني والربط.

أمّا خانتي الأسماء والأفعال فلم تعتني بهما الباحثة بما أنهما متنوعة وتمثل أكبر نسبة في خانات مكوّنات التّعبير الكتابي للمجموعات الثلاثة كما هو مبيّن في الجدولين رقم **33** و**29**.

وقد قامت الباحثة بتلخيص النتائج في شكل جداول بغية التّحليل والتّعليل المتكاملين حيث جاءت علاقة بموضوع البحث، وكانت كالتالي :

(أ) - الجدول رقم **34** ويتضمن قائمة المفاهيم العامة التي يحسن استخدامها وتوظيفها التّلميذ في تعبيره الكتابي.

(ب) - الجدول رقم **35** ويتضمن قائمة الصّيغ وأدوات المعاني والرّبط التي يحسن توظيفها واستخدامها التّلميذ في تعبيره الكتابي.

والغاية من هذا هو القيام بمقارنة بين ما يحتويه القاموس اللغوي لدى تلاميذ المجموعتين التّجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة. وتبيان كذلك الرّصيد اللغوي لدى تلاميذ السنة الثالثة أساسي وإلى أي حدّ استطاعوا تطبيق ما هدف إليه برنامج اللغة للسنة الثالثة أساسي هذا من جهة، ومعرفة الفروق الموجودة بين تلاميذ المجموعتين التّجريبية الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين تلاميذ المجموعة الضابطة الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي وبقوا في البيت وتلقوا نشاطات تربوية ورعاية من قبل أسرهم من جهة ثانية، والجدول التّالي يوضح ما يلي :

مكوّنات التّعبير الكتابي / مجموعات التّلاميذ	المفاهيم العامة					
	المفاهيم المتعلقة بالزمان		المفاهيم المتعلقة بالمكان		الصفات	
مج الرّياض	الاسبوع	عند	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	الماضي	العصر	داخل	الأسفل	صغيرا	كبير
	اليوم	باكرا	أعلى	قبل	كثيرا	مزينة
	عندما	الساعة	فوق	نحو	قليل	عميق
	المساء	صباحا	تحت	هنا	جميل	فرحان
					[illegible]	[illegible]
مج المدارس القرآنية	اليوم	مساء	ثم	تحت	مسرورا	تعبان
	عندما	غدا	أعلى	داخل	جميل	صغير
	الساعة	صباحا	أسفله		كبير	مخيف
	الثالثة	الأسبوع			مسلي	كثير
	حان الوقت				قصير	قليل
					فرحان	شديد
المجموعة الضابطة	اليوم	الساعة	ثم	وراء	قليلا	كثيرا
	عندما	صباحا	أعلى	فوق	تعبانا	مخيف
	[illegible]		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
					ضخمة	مسرعة
					مملوءة	فرحا
					عميقا	واسعة

– جدول رقم 34 يبين قائمة المفاهيم العامة المستخدمة في التّعبير الكتابي لدى المجموعات الثلاثة. (الجانب النّوعي) –

يتضح لنا من خلال الجدول (رقم 34) قائمة المفاهيم العامة التي يحسن تلاميذ المجموعات الثلاثة استخدامها في التّعبير الكتابي، والمتمثلة في المفاهيم المتعلقة بالزّمان وبالمكان والصّفات.

كما تستنتج الباحثة من الجدول عدد المفردات المتعلقة بكل خانة لتلاميذ كل مجموعة، وهي قليلة جدا إذا ما قورنت بقائمة برنامج اللغة للسنة الثالثة أساسي.

وتشير الباحثة أن هذه المفردات يحسن توظيفها من طرف التّلاميذ في تعبيرهم الكتابي.

والجدول التّالي يتضمن قائمة الصّيغ والأدوات التي استخدمها التّلاميذ في تعبيرهم الكتابي، وهو كما يلي:

مكوّنات التعبير الكتابي / مجموعات التلاميذ	اللغة : الصّيغ وأدوات المعاني والرّبط	
مج الرّياض	- المعية : (مع — معه — معنا) - حروف الجر : (من — إلى — حتى — في — بـــ) - العطف : (و — ثم) - الغاية : (حتى) - الضمائر المنفصلة : (أنا) - التشبيه : (مثل) - [illegible]	- التعليل : (لـــ — لأن) - الظروف : (لمّا — مرة) - الاستدراك : (لكن) - الاستغراق : (كل) - الإشارة : (هذه) - التأكيد : (إن) - استعمال : (أن — كذلك — جميعا)
مج المدارس القرآنية	- المعية : (مع — معه — معنا) - حروف الجر : (من — إلى — بـــ — على) - حروف العطف : (و — ثم) - الغاية : (حتى) - الضمائر المنفصلة : (أنا) - التشبيه : (مثل) - التعليل : (لـــ — لأن)	- الظروف : (لمّا) - الاستدراك : (لكن) - الاستغراق : (كل) - الاستفهام : (ماذا؟) - استعمال : (كان — أن — كذلك — إذن — أيضا) - أسماء الأفعال : (هيّا) - الموصول : (التي)
المجموعة الضابطة	[illegible] - معنا) - حروف الجر : (في — إلى — بـــ — على — من) - حروف العطف : (و — ثم) - الغاية : (حتى) - الضمائر المنفصلة : (أنا — نحن) - التشبيه : (مثل) - التعليل : (لـــ)	- الاستدراك : (لكن) - الاستفهام : (أين؟) - الاستغراق : (كل) - التقدير : (شكرا) - التفصيل : (أمّا) - الإشارة : (هذا) - أسماء الأفعال : (هيّا) - استعمال : (بعض — أن — كذلك — لها)

-جدول رقم 35 يبين قائمة الصّيغ وأدوات المعاني والرّبط المستخدمة في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة (الجانب النوعي)-

ونلاحظ من خلال الجدول (رقم 35) قائمة الصّيغ وأدوات المعاني والرّبط التي يحسن استخدامها تلاميذ المجموعات الثلاثة في التّعبير الكتابي، وقدرتـــهم على استعمالها.

ويبيّن لنا الجدول (رقم 35) أن الصّيغ وأدوات الرّبط والمعاني متنوعة لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة إذا ما قورنت ببرنامج اللغة للسنة الثالثة أساسي إلى حدّ ما.

وبـــهذا تعتقد الباحثة أن القاموس اللغوي لتلاميذ المجموعات الثلاثة ثري ومتنوع بمفردات يدركون معناها ويوظفونـــها في تبليغهم الكتابي وترتيب أفكارهم ترتيبا منطقيا مستخدمين في ذلك أدوات المعاني والرّبط والصّيغ، وقدرتـــهم كذلك على توجيه الأسئلة والاستفسار.

والجدول التّالي يوضّح عدد المفردات لكل مجموعة وتقارب الرّصيد اللغوي فيما بين المجموعات الثلاثة كما يلي :

مكونات التعبير الكتابي	مـــجـــمـــوعـــات الـــتـــلامـــيـــذ			عدد المفردات المشتركة
	مج الرّياض	مج المدارس القرآنية	المج الضابطة	
المفاهيم المتعلقة بالزمان	8	8	5	5
المفاهيم المتعلقة بالمكان	10	5	6	4
الصفات	12	12	12	7
الصيغ والأدوات	14	14	16	11
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

– جدول (رقم 36) يبين عدد المفردات وتقارب الرّصيد اللّغوي لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة –

يبين لنا الجدول (رقم 36) عدد المفردات ونسبة التّقارب الموجود بين المجموعات الثلاثة فيما يخص المفاهيم العامة المتعلقة بالزّمان وبالمكان والصّفات وكذلك الصّيغ وأدوات [illegible]

ونلاحظ أن عدد المفردات للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية تساوي عدد مفردات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية أي المجموعة الضابطة. كما نلاحظ أن هناك تقارب بين عدد مفردات [illegible] وعدد مفردات التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض.

وعموما تستنتج الباحثة أن هناك تقارب شديد لعدد المفردات بين المجموعات الثلاثة.

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم **36** عدد المفردات المشتركة بين المجموعات الثلاثة والمتمثلة في المفاهيم العامة وأدوات الرّبط والمعاني والصّيغ، بحيث استطاع التّلاميذ توظيفها توظيفا سليما في تعبيرهم الكتابي، ويدركون مدلولاتـــها.

ونستخلص من هذه المقارنة والتّحليل الوجيز ما يلي :

① - يوجد تقارب كبير بين ما اكتسبه التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين ما يعرفه التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

② - إن نسبة ما اكتسبه واستخدمه التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية من مفردات المفاهيم العامة والصّيغ والأدوات (**44** و**39** مفردة) تقارب كثيرا ما يعرفه التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية ومقدارها (**39** مفردة) كذلك، وذلك راجعة للأسباب التالية وهي :

(أ) - **ممارسة بعض النّشاطات التّربوية** : إن تلاميذ المجموعة الضابطة الّذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا بمؤسسة مختصة قبل الدّخول المدرسي، وبقوا في البيت وتلقوا بعض النّشاطات التّربوية، ساعدتـــهم على التّهيئة والتّحضير للدّخول المدرسي إلى حدّ ما واستقبال برامج المدرسة الأساسية، كما أشارت إليه الباحثة في الجدولين رقم **26** و**28**.

(ب) - **عدد الإخوة والأخوات** : إن أفراد العينة الضابطة ينتمون إلى أسر قليلة الحجم كما هو مبين في الجدول (رقم **6**). مما زاد من توفير الرعاية الوالدية لأطفالهم الصّغار، والإهتمام بـــهم تربويا ونفسيا قبل الدّخول المدرسي.

(ج) - **المستوى التّعليمي للوالدين** : إن البيئة الأسرية المثقفة تلعب دورا هاما في حياة الطّفل المدرسية ولها انعكاس إيجابي على تحصيل الطّفل دراسيا عامة وعلى رصيده اللّغوي خاصة، كما أن أغلب أمهات [illegible] إلى المستوى الثانوي كما هو مشار إليه في الجدول (رقم **8**).

فبالرغم من عدم إلتحاقهم بمؤسسة تحضيرية مختصة قبل الدّخول المدرسي، فإنـــهم قد تلقوا تحضيرا تربويا في البيت مما أدى بـــهم الأمر إلى تحقيق نفس درجات التّعبير الكتابي (مكوّنات التّعبير الكتابي) مثل أقرانـــهم الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية قبل

الدّخول المدرسي، وكذلك استخدام عدد متقارب جدا للمفردات (المفاهيم العامة والصّيغ وأدوات الرّبط والمعاني) مثل أقرانهم الّذين إلتحقوا بمؤسسات تربوية مختصة وتلقوا تعليما تحضيريا بها. وهذا ما أدى بتلاميذ هذه المجموعة الضابطة لا يختلفون عن أقرانهم الّذين تلقوا تعليما تحضيريا بالرّياض وبالمدارس القرآنية في درجات التّعبير الكتابي وفي درجات مكوّنات التّعبير الكتابي.

وتعتقد الباحثة أن للأسباب السّالفة الذّكر أثر على عدم وجود الفروق بين تلاميذ المجموعات الثلاثة فيما يخص درجات مكوّنات التّعبير الكتابي.

③ - عدد المفردات المشتركة بين تلاميذ المجموعات الثلاثة هي متوسطة عموما من خلال ما بيّنه الجدول (رقم **36**)، وهي كالآتي :

- **(5)** مفردات من بين **(8-8-5)** فيما يخص المفاهيم المتعلقة بالزّمان.
- **(4)** مفردات من بين **(10-5-6)** فيما يخص المفاهيم المتعلقة بالمكان.
- **(7)** مفردات من **(12-12-12)** فيما يخص الصّفات.
- **(11)** مفردة من **(14-14-16)** فيما يخص الصّيغ والأدوات.

④ - بعض المفردات يحسن استخدامها التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية بينما يجهلها تلاميذ المجموعة الضابطة، والعكس صحيح.

ترى الباحثة أن تقارب التعبير بين درجات مكوّنات التّعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة.

ومن خلال نتائج الجدول (رقم **32**) أن ف المحسوبة **(0,22)** أصغر من ف المجدولة **(2,37)** عند درجة حرية **(5 - 54)** وعند مستوى دلالة α = **0,05**، والذي يدّل على عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي، وهذا ما يؤدي بالباحثة إلى إلغاء فرضية البحث والإحتفاظ بالفرضية الصفرية.

وتعتقد الباحثة أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية وبين المجموعة الضابطة يعود إلى ممارسة تلاميذ المجموعة الضابطة نشاطات تربوية في الست

رغم عدم إلتحاقهم بمؤسسة تربوية مختصة، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي لدى المجموعات الثلاثة.

6 - 4 : درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا :

عرض نتائج الفرض الخامس :

ينص هذا الفرض على :«توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية».

والجدول التّالي يوضح نتائج الدّراسة فيما يتعلق بدرجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة كما يلي :

تلاميذ مجموعة الرياض		تلاميذ مج المدارس القرآنية		تلاميذ المج الضابطة	
الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة
01	19	21	8	41	11
02	16	22	15	42	15
03	16	23	10	43	18
04	16	24	18	44	13
05	12	25	14	45	12
06	15	26	13	46	13
07	18	27	18	47	14
08	14	28	16	48	9
09	17	29	16	49	7
10	12	30	9	50	8
11	16	31	16	51	5
12	15	32	11	52	3
13	16	33	9	53	7
14	9	34	13	54	13
15	13	35	10	55	15
16	12	36	12	56	13
17	11	37	16	57	10
18	9	38	15	58	9
19	13	39	9	59	10
20	16	40	16	60	18
...	285	...	264	...	223

– جدول رقم **37** يوضح درجات التحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا لدى تلاميذ المجموعات الثلاثة –

استخدمت الباحثة طريقة تحليل التّباين ***Analyse de variance*** لإختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة من حيث مجمل درجات التحصيل والتّعبير معا.

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مع الرياض (1)	20	14,25	2,7
مع المدارس القرآنية (2)	20	13,2	3,1
المع الضابطة (3)	20	11,15	3,9
المجموع	60	12,86	3,23

– جدول رقم 38 يوضح المتوسط الحسابي والانحرافه المعياري لكل مجموعة –

يبين الجدول (رقم 38) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية في التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا أفضل منه لدى أفراد المجموعة الضابطة.

مع الإشارة إلى وجود فرق بسيط في المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الرّياض والمتوسط الحسابي لدرجات مجموعة المدارس القرآنية أي المجموعتين التّجريبية، والفرق بينها (1,05) لصالح مجموعة الرّياض، وهو أكبر متوسط حسابي. أما أضعف متوسط حسابي يقدر بـــ 11,15 وهو لصالح المجموعة الضابطة.

كما أن الإنحراف المعياري لدى أفراد المجموعة الضابطة هو أكبر منه لدى أفراد المجموعتين التّجريبية ممّا يدّل على درجة انسجام أكبر في نتائج أفراد المجموعتين التّجريبية.

ونلاحظ من خلال الجدول (رقم 38) أن الإنحراف المعياري لمجموعة الرّياض أقل انتشارا من مجموعة المدارس القرآنية والمجموعة الضابطة، والذي يقدر بـــ 2,7، ويدّل هذا على أن مستوى مجموعة الرّياض متقارب ما بين الأطفال وأن درجاتـــهم منسجمة، وكلما يكون التشتت أقل كلما تكون درجات تلاميذ هذه المجموعة متجمعة حول المتوسط. وبـــهذا تحتل مجموعة الرّياض المرتبة الأولى بين المجموعات الثلاثة. بينما نجد أن الإنحراف المعياري لمجموعة المدارس القرآنية يقدر بـــ 3,1، ويدّل على أنـــها أكثر انتشارا وتشتتا من مجموعه الرّياض وأقل انسجاما منها، وبـــهذا تحتل المرتبة الثانية. اما الإنحراف

المعياري للمجموعة الضابطة والذي يقدر بـــ **3,9** وهو الأكبر، ويدّل على أن درجات التّلاميذ متباينة وأقل انسجاما، وأكثر انتشارا وتشتتا من مجموعة الرّياض.

ومن خلال نتائج الجدول رقم **38** نتوقع أن درجات التّحصيل والتّعبير معا متباينة بين تلاميذ المجموعات الثلاثة (أفراد العينة).

وبعد استخدام تحليل التّباين لدراسة دلالة الفروق الكامنة بين المجموعات الثلاثة، فكانت النّتائج على النّحو التّالي :

التّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	102,24	2	51,12	4,5
داخل المجموعات	**647,95**	**57**	**11,36**	
التباين الكلي	**750,19**	**59**	**12,71**	

– جدول رقم 39 يبين خلاصة تحليل التباين للمجموعات الثلاثة على مستوى درجات التحصيل والتعبير معا –

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم **39** أن ف المحسوبة والتي تساوي **4,5** هي أكبر من ف المجدولة والتي تساوي **3,15** عند درجة حرية **(2-57)** وعند مستوى دلالة ألفا

$\alpha = 0,05$

3,15 < 4,5

تدّل هذه النّتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة في درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا. وهذا ما يؤدي بنا إلى الإحتفاظ بفرضية البحث القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية، وبالتّالي إلغاء الفرضية الصفرية.

تستنتج الباحثة من خلال الجدول (رقم **37**) أن درجات التّحصيل والتّعبير لتلاميذ المجموعات الثلاثة متباينة. ونلاحظ أن درجات التّلاميذ الذين إلتحقوا بالرّياض أحسن من درجات التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية ومن درجات المجموعة الضابطة وهي بـــهذا تحتل المرتبة الأولى.

السّؤال المراد الإجابة عنه هو: هل درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية أحسن أم درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية؟ للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة في دراستها تحليل التّباين.

وبما أن ف المحسوبة والتي تساوي **(4,5)** أكبر من ف المجدولة والتي تساوي **(3,15)** وهذا يدّل على وجود فروق بين نتائج المجموعات الثلاثة ونتائج الدّرجات الجيدة كانت لصالح المجموعة التّجريبية التي تلقت تعليما تحضيريا بالرّياض، واحتلت المرتبة الأولى، وبذلك تـــم رفض الفرضية الصفرية.

وبينت نتائج المعالجة الإحصائية بأنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل والتّعبير معا بين المجموعات الثلاثة، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الخامس.

وتتفق نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة "سعيد بوشينة" **(1984)** تدور حول "دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية الجزائر". **(رسالة دبلوم الدراسات المعمقة، غير منشورة)**. واستهدفت الدّراسة إلى الكشف عن دور الرّياض في النّمو العقلي عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة. وقد قام الباحث تطبيق اختبار "رسم الرجل" على أفراد عينة البحث التي اختيرت عشوائيا **(158 طفلا)** جريبية وضابطه. مقارنة بين الأطفال الذين التحقوا بالرياض قبل الدّخول المدرسي بولاية الجزائر، وهم في السّنة الأولى أساسي (شهر نوفمبر) وبين الأطفال الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا قبل الدّخول المدرسي.

وتوصل الباحث «سعيد بوشينة» إلى أن عدد الأطفال في المجموعة التّجريبية الّذين حصلوا على [illegible] مجموع **84**، والنسبة المئوية لهذا العدد هي **52%**. وهذا ما سمح للباحث بالحكم على أن الروضة تطور مستوى ذكاء الأطفال الملتحقين بها، بل وتجعل نسبة ذكائهم تتطور وتنتقل تدريجيا كما ونوعا من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا للذكاء. **(سعيد بوشينة، 1984، ص 132)**.

أكدت هذه الدّراسة على تأثير الروضة على النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة وبالتّالي تتحقق صحة الفرض الخامس.

وتعتقد الباحثة أن لرّياض الأطفال دورا هاما في دفع عجلة النّمو النّفسي عامة والنّمو الذّهني خاصة إلى الإرتقاء من خلال ممارسة الطّفل للنّشاطات التّربوية المتنوعة.

كما تتفق نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة «نذير بن يربح» **(1984)** والتي تدور حول «دور ريّاض الأطفال في إنماء الرّصيد اللغوي» (**رسالة دبلوم الدراسات المعمقة، غير منشورة**)، حيث استهدفت هذه الدراسة ما يلي :

1 - إبراز أهمية رياض الأطفال وأثرها على النمو اللغوي عند الأطفال.

2 - اكتشاف أثر اللهجات المحلية على النمو اللغوي السليم.

3 - الإسهام في التعرف على المشكلات التربوية والتقنية والاجتماعية، وما تتطلبه من حلول علمية وعملية.

4 - اكتشاف جوانب الضعف لأسلوب التعليم السابق، واقتراح تعديلات تخص المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (المرحلة التحضيرية).

وقد قام الباحث بإستخدام طريقة الملاحظة المضبوطة مستعينا بجهاز التّسجيل، حيث كانت عينة الدّراسة تشمل **20** طفلا ما بين **3** و**6** سنوات و**20** تلميذا من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، والغاية من هذه الدراسة هي مقارنة الحصول اللغوي عند الطّفل في السّنة الأولى من التّعليم الأساسي بما يماثله عند الطّفل في الروضة بحي المدنية.

وتوصل الباحث في دراسته إلى جانب إيجابي يتمثل في إعداد الطفل للمدرسة إعدادا لغويا بوجه —خاص— وعقليا واجتماعيا. فمن النّاحية اللغوية نلاحظ اكتساب الطّفل النظام النّحوي للغة الذي يعتبر من أهم ما يأتي به الطفل من الروضة، ممّا يساعده على فهم الأشكال الأولية لقواعد اللغة ولو بشكل بسيط، كما يعتبر خطوة تمهيدية لمرحلة التعليم الأساسي، أمّا الأسلوب الحواري الذي لا يقل أهمية عن النظام النحوي للغة فيعتبر الوسيلة الهامة التي تسمح للطفل بتوظيف المفردات، التي يحتويها قاموسه اللغوي، وتدريب لسانه على النطق السليم للكلمة، ممّا يزيد ثقة بنفسه. ومن خلال نتائج الجدول

رقم **23** للدّراسة تدل دلالة واضحة على أن السنوات التي يقضيها الطفل داخل الروضة تلعب دورا هاما في إثراء قاموسه اللغوي وتزويده بالمفردات الصحيحة والهامة. وخاصة إذا علمنا أن هذه المفردات المتمثلة في المفاهيم العامة وأدوات الرّبط والصّيغ، يوظفها الطّفل داخل الروضة توظيفا سليما، ويدرك مدلولاتـــها. كما توصل الباحث في نتائج دراسته إلى وجود تقارب كبير بين ما اكتسبه طفل السنة الأولى من التّعليم الأساسي، وما يعرفه الطّفل داخل الروضة (خاصة الفوج الثالث) أي أقسام التّعليم التّحضيري. وفي نـــهاية الدراسة استخلص الباحث أنّ روضة الأطفال بـــهذا تكون قد أسهمت في إعداد الطّفل للمرحلة الهامة وهي مرحلة التّعليم المنظم (التّعليم الأساسي).

وتستنتج الباحثة أن هذه الدّراسة أكدت على أهمية دور ريّاض الأطفال في إنماء الرّصيد اللغوي، وبالتّالي تتحقق صحة الفرض الخامس من فروض الدّراسة. ومن ثم تعتقد الباحثة أن للتّربية ما قبل المدرسة آثار هامة على الطّفل لغويا ونفسيا واجتماعيا من خلال النّشاطات التّربوية والتّعليمية التي يتلقاها الطّفل ما بين **4** و**6** سنوات داخل الروضة.

6-5 : الإستنتاج العام :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن علاقة المدارس القرآنية وريّاض الأطفال بالتّحصيل الدّراسي والرّصيد اللغوي لدى تلاميذ السّنة الثالثة أساسي، وقد وضعت الباحثة خمسة فروض مؤداها ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي والتّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالريّاض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية. وكانت العينة المستخدمة في البحث تتألف من **60** فردا (تلميذ وتلميذة) من بين تلاميذ السّنة الثالثة أساسي الذين جرى اختيارهم عشوائيا من مدارس مقاطعة أولى بلدية سيدي أحمد بولاية الجزائر.

وفي سعي الباحثة للتحقق من صحة أو بطلان فروض الدّراسة طبقت على أفراد عينة البحث اختبار التّعبير الكتابي – إعداد الباحثة – وكذا الإعتماد على دفاتر اختبار التّلاميذ (درجات التّحصيل الدّراسي). واستخدمت الباحثة تحليل التّباين لمقارنة درجات

تلاميذ المجموعات الثلاثة واختبار الفروض إحصائيا، ويمكن في النّهاية أن نخلص إلى النّتائج التّالية :

1 - صحة الفرض الأول القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

2 - كما توصلت الباحثة إلى صحة الفرض الثاني بطريقة جزئية الذي ينص على أن التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين التحقوا بالرّياض أكبر من أقرانـــهم الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية وهؤلاء بدورهم أكبر من الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

3 - بينما ألغت الباحثة فرضية البحث الثالثة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي، وبالتّالي الإحتفاظ بالفرضية الصفرية، ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة إلى العوامل التّالية :

– عدد الإخوة والأخوات.

– المستوى التّعليمي للوالدين.

– النشاطات التربوية التي مارسها تلاميذ المجموعة الضابطة في البيت.

4 - كما ألغت الباحثة الفرض الرّابع للبحث القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مكوّنات التّعبير الكتابي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية، وبالتّالي الإحتفاظ بالفرض الصفري.

5 - كما أوضحت الدّراسة صحة الفرض الخامس والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التّحصيل الدّراسي والتّعبير الكتابي معا للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وبين درجات التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية.

«تعدّ السّنوات الأولى من حياة الطّفل حاسمة في تشكيل الملامح الأساسية لشخصيته، لذلك يتزايد اهتمام الدّول المتقدمة عاما بعد آخر بتعليم الأطفال الصّغار الّذين لم يصل سنهم بعد إلى أول مرحلة الإلزام، وذلك بعد أن دلت نتائج الأبحاث النّفسية والتّربوية الحديثة على خطورة هذه المرحلة وأثرها البالغ في تكوين شخصية الفرد في حياته المقبلة، وعلى القابلية الكبيرة للتّعلم عند أطفال ما قبل الإلزام». (**فؤاد البهيّ السيّد، بدون تاريخ، ص 176**).

والتّغيرات التي أحدثها العصر على الصّعيد الإجتماعي والإقتصادي ومن ثم توزيع الأدوار الإجتماعية في الأسر وخروج المرأة إلى العمل، الأمر الذي اضطرهن إلى ترك أولادهن الصّغار إلى إحداهن لتقوم على رعايتهم وتربيتهم والإهتمام بـــهم، حتى تعود الأم من عملها لتقوم بدورها في البيت بعد ذلك، ثم تنامت الفكرة، وكانت السّبب في انتشار رياض الأطفال. (**ملحم عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح، 1999**).

وهذا ما دفع العلماء والباحثين في حقل التّربية وعلم النفس إلى البحث عن الوسائل والأدوات الكفيلة بتلبية هذه الحاجة. فأكثروا من افتتاح الرّياض وإلتحاق الأطفال بـــها، لتأخذ دورها في تنمية هذا الطّفل إلى جانب دور الأم ورعايته في البيت لتتكامل المهمتان في استكشاف قوى الطّفل ومواهبه بالشكل المناسب. (**عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح، 1999**).

وفي الجزائر بعد أن شهدت تنمية شاملة، وخاصة بعد التّغيرات التي طرأت على نظام الأسرة، وخروج المرأة للعمل، وما ترتب عنه من نقص في التّربية العائلية اتجاه أطفالنا، وهذا فرض البحث عن أشكال بديلة للتّكفل بتربية الأطفال الصّغار تربية متكاملة [illegible] قبل المدرسي في أمرية **16** أفريل **1976**. المتضمن لتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية بدئ في إنشاء مؤسسات التّعليم التّحضيري يـــختص بـــها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين **4** و**6** سنوات ويستغرق فيها الأطفال مدة سنتين، وبهدف إلى تدعيم التّربية العائلية وتدارك النقص وتـــهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسية الإلزامية، بـــما أنـــها

تشكل البنية القاعدية لنظامها التّربوي. كما سمحت للخواص بإنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال، وكل هذا من أجل المساهمة في تنشئة الأطفال.

«لقد أوصى المؤتمر الدّولي للتّربية في دورته السابعة عشرة سنة **1939**م بوجوب العناية بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة». (**محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصطفى، 1999، ص 21**).

نظرا لإعتبار مرحلة الطّفولة من أهم المراحل التي يمرّ بـــها الإنسان في حياته، ففيها تشتد قابليته للتّعلم نظرا للتّقليد والتّأثر، مما يبرز أهمية السّنوات الخمس الأولى في تكوين جوانب شخصيته.

ومن بين النّتائج التي توصلت إليها البحوث والدّراسات التي تناولت مشكلات التّربية والتّعليم ما يتعلق بمرحلة ما قبل المدرسة، والأهمية القصوى التي تحتلها تربية هذه الفئة وتعليمهم.

يرى "هاد فيلد ***Had field***" **(1962)** "أن هذه المرحلة والمرحلة التي تليها مباشرة، توضع فيهما أسس الشخصية، فإذا كانت العوامل المحيطة بالطّفل سليمة كان نمو الشخصية سويا، أما إذا كانت العوامل ذات تأثير ضار، كان نمو الشخصية مضطربا". (**عزيز حنّا داود، 1981، ص 101**).

لذا فإن جلّ علماء النفس والتربية يجمعون على أن هذه المرحلة من أخصر مراحل العمر، فـــفيها تتكون وترسخ الأطر الأساسية للشخصية.

إنّ مرحلة ما قبل المدرسة نالت في بلادنا الجزائر اهتماما بالغا في ظل التّغيرات الإجتماعية والإقتصادية، وهي مرحلة غنية بالإمكانات التّعليمية إذا ما استغلت استغلالا جيدا يعود [illegible] المدرسي واستقبال برامج المدرسة الأساسية.

إنّ كل المؤسسات التّربوية التّعليمية ببلادنا التي تشرف على التّعليم التّحضيري وتـــهتم بأطفال ما قبل المدرسة، تعدّ قاعدة تحضيرية الطّفل قبل الدّخول المدرسي

فهناك من الأولياء من اختار المدارس القرآنية (الكتّاتيب) هذه المؤسسات العتيقة كقاعدة تربوية ينطلق منها صغارهم ليتلقوا المبادئ الأولية للقراءة والكتابة وبعض الحساب إلى جانب تحفيظهم بعض سور القرآن الكريم بإعتبارها لعبت دورا كبيرا في نشر التّعليم بين أفراد الشعب الجزائري "حيث أن التّعليم فى الكتّاب كان عاما لجميع أبناء المسلمين أغنياء وفقراء". (عبد الرحمان التجاني، 1983، ص 6).

وهناك من الأولياء من اختار ريّاض الأطفال كمؤسسة تربوية حديثة وغنية بوسائلها التّعليمية العصرية يتلقى فيها أطفالهم تعليما تحضيريا قبل الدّخول المدرسي.

لقد أثبتت معظم البحوث والدّراسات التي تناولت موضوع مرحلة ما قبل المدرسة، الأهمية الخاصة لهذه المرحلة المتميزة، والأثر الإيجابي للتّعليم ما قبل المدرسي في المجال التّربوي والنّفسي والبيداغوجي للأطفال الملتحقين بـــها بحيث تعمل على تزويده بالمهارات والمبادئ الأولية للقراءة والكتابة وبعض الحساب، وتنمية قدراته وتـــهيئته للدّخول المدرسي.

ولـــمّا كان تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي قد تلقوا تعليما تحضيريا بمؤسسات تربوية تحضيرية مختلفة في برامجها، دعانا إلى التّساؤل حول أثر كل منهما على شخصية الطّفل وعلاقتهما بالتّحصيل الدّراسي وبالرّصيد اللّغوي، وحاولنا معرفة دورهما في إثراء [illegible] والتّحصيل الدّراسي الجيّد.

وهذا ما أكدته دراستنا من خلال ما بينته من نتائج درجات التّحصيل الدّراسي لدى التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالروضة وتلقوا تعليما تحضيريا بـــها قبل الدّخول المدرسي كانت أحسن من درجات أقرانهم الّذين لم يلتحقوا بها

توصلت نتائج هذه الدّراسة إلى أن درجات التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ الّذين إلتحقوا بالريّاض أكبر وأحسن من درجات التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالمدارس القرآنية ومن درجات التّلاميذ الّذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا بعد مقارنة تلاميذ المجموعات الثلاثة. كما تبيّن نتائج الدّراسة كذلك أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية في درجات

التّعبير الكتابي ودرجات مكوّناته بين التّلاميذ الّذين إلتحقوا بالرّياض وبالمدارس القرآنية وتلقوا تعليما تحضيريا بإحداهما وبين التّلاميذ الّذين لم يلتحقوا بأية مؤسسة تحضيرية قبل الدّخول المدرسي.

وبالتّالي تحققنا أن للروضة علاقة بالتّحصيل الدّراسي الجيّد لدى تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الأساسي، وكذا إكسابهم مفردات متنوعة من صّيغ وأدوات الرّبط والمعاني.

كما لا يفوتنا أن نذكر أن للوسط الأسري دور في التّأثير على نمو لغة الطّفل وإثراء قاموسه من خلال النّشاطات التّربوية التي يقدمها الأولياء لطفلهم قصد تحضيره للدّخول المدرسي وأن مستوى الأسر التّعليمي اليوم أصبح أكثر رقيا مما سبق، وهذا ما أدى بها إلى الوعي بتربية الأبناء.

إننا إذ نتحدث عن ريّاض الأطفال ودورها في نمو الطّفل عامة وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي، لا يفوتنا أن نؤكد في نفس الوقت على دور الوالدان في تربية أطفالهم ورعايتهم ومن ثم تحضيرهم للدّخول المدرسي. فقد يعتقد البعض أن وجود الطّفل في الروضة يعني إعفاء الوالدين من الرّعاية التّربوية والنّفسية له. ولن يكون في مقدور الروضة أن تحل محل البيت بأي حال من الأحوال، لأن الطّفل لا يقضي في الروضة إلاّ ساعات معدودة، فالبيت هو المكان الأساس الذي يتم فيه التّنشئة الأساسية للطّفل، وتبقى الروضة مكملة للبيت في أداء المهمة بالنسبة للطّفل، وليست بديلا عنه، ولكنهما تحتفظ بخبرات فريدة لكونها توفر للأطفال أول فرصة يختلطون فيها خارج بيوتهم لمن هم في نفس السّن، وتعمل الروضة على تنمية الإتجاهات لديهم نحو أنفسهم، ونحو غيرهم مما يكون له أثر فيما يتعلمونه في المستقبل (محمد محمد الحسيني عبد العزيز، 1999).

6 - 6 - توصيات واقتراحات :

في آخر هذه الدّراسة نلفت الإنتباه على ضرورة مرحلة ما قبل المدرسة في حياة الطّفل وأثرها في المراحل اللاحقة. والتّأكيد على مهمة التّعليم التّحضيري في إثراء البنيات التّربوية بغية إعطاء التّعليم الأساسي قاعدة متينة يرتكز عليها، فهو تعليم يحضر الأطفال للتّعليم الأساسي إعتمادا على نفسية الطّفل فيما بين **4** و**6** سنوات من العمر، وهو أيضا يرمي إلى تحرير المرأة وتوعيتها بمشاكل الطّفولة. (**أمرية 16 أفريل 1976، ص 51**).

وهو تعليم الغاية منه استدراك نقص التّربية العائلية وتـــهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسية الإلزامية وذلك بتعويدهم على أوليات العادات العلمية وتنمية شخصيتهم ومساعدتـــهم على النّمو الحركي بواسطة برامج التّدريب الحس حركي والتي توفر لهم التربية الفنية الملائمة لسّنهم ومختلف وسائل اللعب قصد تنشئتهم على حب العمل إلى جانب تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب كما تـــهدف إلى تنمية النـــزعة الجماعية فيهم عن طريق تعويدهم على العمل الجماعي المشترك. ومن أجل ذلك كله فهي تعد قاعدة أساسية لـــمرحلة التّعليم الأساسي.(**مرسوم 76-80 المؤرخ في 16 أفريل 1976**).

إن دور التّعليم التّحضيري ينحصر في كونه دور تـــهيئة أو استعداد لدخول المدرسة الأساسية، وليس بديلا عنها، و عوض ذلك فمهمة أقسام التّعليم التّحضيري تكمن في اكتشاف قدرات الطّفل ومواهبه وملكاته، والسّماح لهذه الملكات والمواهب بالنموّ والظّهور عن طريق النّشاط الحرّ والموجه. ويكون دور المربية في هذا كله دور الملاحظة له، والموّجه لأعماله وتصرفاته بطريق غير مباشر، لتقويم ما اعوج من سلوكاته، وتصحيح ما يبدو من أخطاء في القول والعمل دون إصدار الأوامر والنّواهي ، وانما عن طريق القدوة الحسنة والتّوجيه الصالح. والتّعليم التّحضيري ينمي عند الطّفل الميل نحو القراءة والكتابة كتهيئة وإعداد يستفيد الطّفل منها حين يلتحق بالمدرسة. ولذا يقتصر على مؤسسات التّعليم التّحضيري على تمييز الأصوات والحروف والكلمات عن طريق الملاحظة والتّدريب السمعي والبصري فضلا عن تعلمه مهارة الحديث والإصغاء وهما من

مهارات اللغة. إضافة إلى استخدام الحساب في نشاطهم اليومي بدلا من تدريسه كمادة منفصلة. (**ملحم عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح. 1999**).

ولأجل ذلك كله نتيح الفرصة لكل طفل من الاستفادة من التّعليم التّحضيري عن طريق انتشاره في كل القطر الوطني، وتعميمه وجعله إجباريا ومجانا لكل الأطفال البالغين من العمر خـــمس سنوات. ولعل من بين الأسباب التي دفعتنا إلى القول بضرورة إجباريته ومجانيته في آن واحد هو قول "وينيكوت ***WINNICOTT***" :"إن وظيفة مدرسة الحضانة هي أن تدعم وتزيد في امتداد دور الأسرة". (**فوزية دياب، 1979، ص 157**).

إنّ مرحلة الطّفولة تؤثر في العمر بأكمله وعلى كل جوانب شخصية الفرد. ويتم النضج اللغوي بكثافة في الفترة ما بين **2** و**7** سنوات.

يؤكد "دومينيكو بارنزي : ***DOMENICO PARINSI***" :"إن إمتلاك قدرات لغوية غير كاملة النّمو هو بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في جميع أوجه الحياة الاجتماعية وهو في الوقت نفسه أمر خطير، لأنه يؤدي بالتالي إلى تخلف تربوي، أي أنه يخلق صعوبات بالغة في الفهم والتّحصيل الدّراسي. فالجزء الأكبر من التّعليم الدّراسي يصل عن طريق اللغة حيث إن القدرة على التّعبير عن الذّات وفهم الآخرين (أو المدرس مثلا) عندما يتحدثون، ومعرفة الكتابة والقراءة هي قدرات أساسية للإستفادة من التّعليم الذي تقدمه المدرسة". (**رأنيف : سرجيو سبيني. ترجمه : حوري عيسى وعبد الحنان عنتر، 1983، ص 11**).

إنّ التّطور العلمي والتّكنولوجي السّريع يقتضي المسايرة والمواكبة، ومن ثم على المجتمعات بما فيها المجتمع الجزائري أن تقوم بإعداد الطّفل رجل المستقبل لإستيعاب معطيات عصره والعمل في إطارها. وبالتّالي تكافؤ الفرص لكل الأطفال بدون إستثناء والمنتمين إلى أوساط اجتماعية مختلفة. وهذا بتأمين تعليم تحضيري لهم، الذي يعد قاعدة للسلم التّعليمي ككّل. فلا بد من الإستعانة بأقسام التّعليم التّحضيري في تربية الأطفال وتحضيريهم من خلال النّشاطات التّربوية النّفسية وتعاونـــها مع الأسرة ومع من يشرفون على ذلك.

إنّ النّتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال هذه الدّراسة المتواضعة تدفعها إلى تقديم اقتراحات تربوية كما يلي :

1 - تعميم التّعليم التّحضيري لتدعيم التعليم الأساسي عن طريق تخصيص أقسام في كل المدارس بدون استثناء، وتحديد سنة إجبارية لكل طفل جزائري بلغ خمس سنوات عبر التّراب الوطني.

2 - تحديد وتوحيد برنامج تربوي يضم محاور متنوعة مأخوذة من محيط الطّفل الجزائري وواقعه.

3 - مراعاة القدرات العقلية للطّفل وسّنه وتجنب اجهاده العقلي.

4 - تجنب تدريس الطفل وإنما استغلال نشاطات تربوية في تنمية قدراته ومهاراته وجوانب شخصيته. أي تعليم موجه للأطفال الذين يبلغون من العمر خمس سنوات.

5 - إجبارية مرحلة التّعليم التّحضيري في السلم التّعليمي للمنظومة التّربوية الجزائرية.

6 - استعمال الوسائل المحسوسة الضرورية وإعداد مربيات لذلك.

7 - تحديد ملمح الطّفل في نهاية مرحلة التّعليم التّحضيري.

هذا إلى جانب الخدمات التّربوية التي تقدمها مؤسسات التّعليم التّحضيري حاليا بالمدارس القرآنية أو بالرّياض التّابعة للشركات أو للخوّاص، أو التّابعة للمجلس الشعبي أو للبلديات. وتلك أراء بعض الباحثين.

إنّ هذه الدّراسة ما هي إلا إسهام متواضع في مجال البحث النّفسي التّربوي في مرحلة ما قبل المدرسة. وتعتقد الباحثة أن نتائج هذه الدّراسة ما هي إلا نقطة بداية وانطلاقة لبحوث أخرى.

المراجع

أولا : المراجع العربية.
ثانيا : المراجع الأجنبية.

أولا : المراجع العربية.

-أ- الكتب :

1 - الإمام أبي عبد الله بن اسماعيل البخاري الجعفي، **صحيح البخاري**، الجزء الرّابع، طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية، الجزائر، **1992**.

2 - الإمام أبي حامد محمّد بن محمد الغزالي، **إحياء علوم الدّين**، دار الشعب للطباعة والنشر والتوزيع، المجلد الثاني، **1994**.

3 - إبراهيم مشيك وآخرون، **كتاب المربية**، المجلس الشعبي لمدينة الجزائر، مدرسة تكوين مربيات الأطفال، إنجاز وطباعة جريدة الوحدة، بدون تاريخ.

4 - ابراهيم الدسوقي، **الطّفولة في الإسلام**، سلسلة رسائل الدعوة، دار السلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، **1982**.

5 - إبراهيم بيومي مرعي وملاك أحمد الرشيدي، **الخدمات الإجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة**، المكتب الجامعي الحديث، اسكندرية، **1982**.

6 - أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي من القرن العاشر إلى الرّابع عشر الهجري (16 – 20م)**، الجزء الأول، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، **1981**.

7 - أحمد شلبي، **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، **1960**.

8 - أحمد فؤاد الأهواني، **التربية في الإسلام أو التّعليم في رأي القابسي**، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، **1955**.

9 - أحمد فؤاد الأهواني، **التربية في الإسلام**، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية، **1975**.

10 - أحمد شبشوب، **علوم التربية**، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، **1991**.

11 - اسعد رزق، **موسوعة علم النفس**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط **3**، **1987**.

12 - أنطوان الخوري، **أعلام التربية، حياتـــهم، آثارهم**، بيروت، دار الكتاب اللبناني، **1964**.

13 - السّيد سابق، **إسلامنا**، مكتبة الشركة الجزائرية، **1988**.

14 - السّيد خير الله، **بحوث نفسية تربوية**، بيروت، دار النهضة العربية، طبعة سنة **1981**.

15 - الطّالب عبد الرحمان بن أحمد التجاني، **الكتّاتيب القرآنية بندرومة من 1900 إلى 1977**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، **1983**.

16 - تركي رابح، **التّعليم القومي والشخصية الجزائرية (1931 — 1956) دراسة تربوية للشخصية الجزائرية**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، **1981**.

17 - تركي رابح، **دراسات في التربية الإسلامية والشخصية الوطنية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، **1982**.

18 - تركي رابح، **أصول التّربية والتّعليم**، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، **1990**.

19 - جبران مسعود، **الرّائد**، معجم لغوي عصري، بيروت، دار العلم للملايين، ط **1**، **1964**.

20 - حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، بيروت — لبنان، دار العودة، ط **5**، **1981**.

21 - رشاد صالح دمنهور، **التنشئة الإجتماعية والتأخر الدّراسي، دراسة في علم النفس الإجتماعي التربوي**، جدّة، **1984**.

22 - رمزية الغريب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، **1970**.

23 - رونيه أوبير، **التربية العامة**، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، بيروت، دار العلم للملايين، ط **2**، **1972**.

24 - سعد مرسي أحمد وكوثر حسن كوجيك، **تربية الطّفل قبل المدرسة**، عالم الكتب، ط **2**، **1987**.

25 - سرجيو سبيني، **التّربية اللغوية للطّفل**، ترجمة، فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، القاهرة، دار الفكر العربي، **1991**.

26 - عبد القادر فضيل، **دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة**

الأولى من **التعليم الأساسي**، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، بدون تاريخ.

27 - عبد القادر فضيل، **دليل المعلم في تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الأساسي**، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، **1984**.

28 - عبد القادر عثماني، **الزوايا في الجزائر عرضا وتحليلا**، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى، محاضرات الموسم الثقافي **98-99** - الجزائر، **1999**.

29 - عبد المجيد نشواتي، **علم النّفس التّربوي**، بيروت، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، **1987**.

30 - عبد المنعم سيد عبد العال، **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة، دار غريب للطباعة، بدون تاريخ.

31 - عبد الحميد محمد الهاشمي، **الإعداد النفسي والتربوي لمدرس التربية الإسلامية وعلومها الدينية**، دراسات في طرق التدريس العامة والخاصة، بدون تاريخ.

32 - عبد الرحمان عيسوي، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة، ط **1**، **1974**.

33 - عبد الرحمان النحلاوي، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، دار الفكر بدمشق، الطبعة الأولى، **1979**.

34 - عبد الرحمان بن خلدون، **المقدمة**، بيروت – لبنان، دار القلم، الطبعة الخامسة، **1984**.

35 - عبد الله عبد الدائم، **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتـــها ومستقبلها**، بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، **1979**.

36 - عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان، الطبعة الثالثة، **1978**.

37 - عبد الحفيظ مقدم، **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات**، بن عكنون – الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، **1993**.

38 – عبد العزيز الشتاوي ومحمد عادل الأحمر، **خطة تربية الطفل في السنوات السّت الأولى. واقع التربية ما قبل المدرسة في الجمهورية التونسية (دراسة حالة)**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، **1983**.

39 – عبد العزيز الشتاوي وعبد الله معاوية، **خطة تربية الطفل العربي في سنواته الأولى على ضوء استراتيجية التربية العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، **1986**.

40 – عبد العزيز الشتاوي وعبد الله معاوية، **دراسة حول واقع البرامج التربوية لرياض الأطفال بالوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، **1989**.

41 – عزّة خليل، **روضة الأطفال، مواصفاتها وبناؤها وتأثيثها وأسلوب العمل بـــها**، القاهرة، دار الفكر العربي، **1994**.

42 – عزيز حنّا داود، **الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة**، الإسكندرية، منشأة المصارف، **1981**.

43 – عزيز حنّا داود، **التّلميذ في التعليم الأساسي**، الناشر منشأة المعارف بالإسكندرية، **1982**.

44 – فوزية دياب، **نمو الطفل وتنشئته بين الأسره ودور الحضانه**، القاهره، مطبعه الإسراء، الطبعة الثالثة، **1979**.

45 – فاخر عاقل، **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين، طبعة جديدة، **1985**.

46 – فؤاد البهي السّيد، **الذّكاء**، القاهرة، دار الفكر العربي، **1994**.

47 – فؤاد البهي السّيد، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة، دار الفكر العربي، بدون تاريخ.

48 – كاميليا عبد الفتاح، سيكولوجية طفل الروضة، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، **1991**.

49 – ميريلاكيا راندا، **التربية الإجتماعية في رياض الأطفال**، ترجمة : فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة، دار الفكر، **1992**.

50 – محمد محي الدين الشرقي وآخرون، **التكوين المهني**، المغرب الأقصى، مطبعة الدار البيضاء، ط **1**، بدون تاريخ.

51 – محمود السّيد، **في قضايا اللغة التربوية**، الكويت، الناشر وكالة المطبوعات، بدون تاريخ.

52 – محمد عطية الأبراشي، **الإتجاهات الحديثة في التربية**، لا توجد طبعة، بدون تاريخ.

53 – محمد أسعد طلس، **التربية والتعليم في الإسلام**، بيروت، دار العلم للملايين، ط **1**، **1957**.

54 – محمد عطية الأبراشي، **الطّرق الخاصة في التّربية لتدريس اللغة العربية والدّين**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط **2**، **1958**.

55 – محمد علي حافظ، **تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي**، منشورات دار الكشّاف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت – القاهرة – بغداد، الطبعة الأولى، **1967**.

56 – محمد فاضل الجمالي، **تربية الإنسان الجديد**، نشر الشركة التونسية للتوزيع، **1967**.

57 – محمد فاضل الجمالي، **آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية**، الدار التونسية للنشر، **1968**.

58 – محمد جميل وآخرون، **النموّ من الطّفولة إلى المراهقة**، جدّة، المملكة العربية السعودية، **1978**.

59 – محمد منير مرسي، **التّربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية**، القاهرة، عالم الكتب، **1983**.

60 – محي الدّين توق وعبد الرحمان عدس، **أساسيات علم النفس التربوي**، حقوق النشر للطباعة العربية، **1984**.

61 – محمد عوض، **إعلام الأطفال. دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التليفزيونية**، القاهرة، دار الفكر، **1994**.

62 - محمد عبد الرحيم عدس وعدنان عارف مصلح، **ريّاض الأطفال**، الأردن، دار الفكر، الطبعة الثالثة، **1999**.

63 - ناصر بن سعد الرشيد، **تعليم القرآن الكريم في التراث التربوي الإسلامي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دارة التربية، تونس، **1982**.

64 - نايفة قطامي ومحمد برهوم، **طرق دراسة الطفل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، **1989**.

65 - نجم الدّين علي مردان، **ريّاض الأطفال في الجمهورية العراقية، تطورها ومشكلاتـــها وأسسها التربوية والنفسية**، بغداد، مطبعة الزهراء، ط **1**، **1972**.

66 - مديرية التّعليم الأساسي، **وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري**، المعهد التربوي الوطني، أوت، **1990**.

67 - مديرية التّعليم الأساسي، **مناهج التّعليم الأساسي للطور الأول**، وزارة التربية الوطنية، **1996**.

68 - مجموعات البحث النشاط ما قبل المدرسي **G.R.A.P.S**، **الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي**، المعهد التربوي الوطني، **1996**.

- ب - الرسائل الجامعية :

69 - سعيد بوشينة، **دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية الجزائر**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم نفس الطفل والمراهق، جامعة الجزائر، **1984**، رسالة غير منشورة.

70 - سعيد بوشينة، **محو سنهي رياضي لأطفال الروضة**، بحث مقدم للحصول على درجة ماجستير في علم نفس الطفل والمراهق، جامعة الجزائر، **1988**، رسالة غير منشورة.

71 - محمد العربي بدرينة، **دور التّعليم القائم على المعلوماتية في تطوير قدرة فهم مادة النحو في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي**، دراسة

ميدانية بالجزائر، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علم النفس التربوي جامعة الجزائر، **1998**، رسالة غير منشورة.

72 - ناصر الدين زبدي، **التكوين التربوي لطلبة وخريجي المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر ما بين 1965 - 1985 دراسة مقارنة في ضوء نظرية نكولا هانس**. أطروحة لنيل دكتوراه "الحلقة الثالثة" في التربية المقارنة. جامعة الجزائر. **1986**. رسالة غير منشورة.

73 - نذير بن يربح، **دور ريّاض الأطفال في إنماء الرصيد اللغوي**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس، جامعة الجزائر، **1984**، رسالة غير منشورة.

- جـ - المجلات :

74 - **مجلة الأمة**، إسلامية، شهرية، جامعة، العدد السادس والستون، فبراير، **1986**.

75 - **مجلة الأمة**، إسلامية شهرية جامعة، تصدر في غرة كل شهر عربي عن رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية في دولة قطر. العدد : **49**. السنة الخامسة، المحرم **1405** هـ.

76 - **مجلة الرسالة**، إسلامية جامعة، تصدر مرة كل شهرين عن وزارة الشؤون الدينية بالجزائر. العدد : **12**. شوال – ذو القعدة **1408** هـ (ماي – جوان) **1988**.

77 - **كتاب الأصالة، ملتقى القرآن الكريم**، محاضرات ومناقشات ملتقى الفكر الإسلامي الخامس عشر، الجزء الثاني (**1-7** سبتمبر)، دار البحث قسنطينه. الجزائر. **1981**.

- د - الوثائق الرّسمية :

1 - مرسوم **76-80** المؤرخ في **16** أفريل **1976**.

- أمر رقم **35/76** لـ **16** أفريل **1976**.

المادة : **14** - ص **63**.

المادة : **8**.

المادة : **25**.

3 - الأمر رقم **35/76** لـ **16** أفريل **1976** والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

4 – وثيقة لوزارة التربية 1985.

5 – المنشور الوزاري، رقم 6019، 23 سبتمبر 1987.

6 – الجريدة الرسمية الثلاثاء 7 جمادى الثانية عام 1400.

7 – وثيقة لوزارة التربية 1996.

8 – وزارة التربية الوطنية. قسم التعليم الأساسي بدون تاريخ.

9 – وثيقة وزارية، النصوص المتعلقة بتنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، بدون تاريخ.

10 – مرسوم : 80 – 123 مؤرخ في 4 جمادى الثانية عام 1400 الموافق لـ 19 أفريل 1980 يتضمن القانون الأساسي الخاص بمعلمي التعليم القرآني.

11 – المنشور الوزاري رقم (019)، 23 سبتمبر 1987 مراقبة معلمي التعليم القرآني.

12- مذكرة رقم (03) 26 رجب 1408 هـ – 15 مارس 1988 يتضمن عقد ندوات لمعلمي سلك التعليم القرآني عبر التراب الوطني.

13 – منشور رقم : 073 1988 في 17 جمادى الأولى 1409 هـ. الموافق لـ : 27 ديسمبر 1988 الموجه إلى السادة المفتشين.

14 – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. الثلاثاء 7 جمادى الثانية عام 1400 هـ. المادة 3. توقيف معلمي القرآن.

15 – وزارة الشؤون الدينية. مديرية [illegible] والتعليم القرآني. منشور [illegible]

ثانيا : المراجع الأجنبية.

78 - Claude COLLOT, **Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale (1830-1962)**. Editions du CNRS. Paris, OPU Alger, **1987**.

79 - Edouard CLAPAREDE, **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. I – Le développement mental.**
11[e] – édition. Delachaux Niestlé.
Neuchatel / Suisse. 1972.

80 - G.VON GRUNE BAUM, L'Islam médiéval, histoire et civilisation. Paris, **1962**. traduit de l'anglais par ODILE MAYOT.

81 - Henri CORMARY, **Comprendre la pédagogie,** centre d'étude et de promotion de la lecture, Paris, **1972**.

82 - J. De Ajuriaguerra – M. AUZIAS – A.DENNER, **L'écriture de l'enfant**. 3[e] édition. Delachaux Niestlé. Paris. **1970**

83 - Encyclopédie de l'Islam.
Dictionnaire géographique, ethnographique et biographique des peuples musulmans.
Publié avec le concours des principaux orientalistes par :
M. TH. HOUTSMA, A.J.WENSINCK.
E. LEVI. PROVENÇAL, H.A.R. GIBB et W. HEFFENING.
Tome III L – R LEIDEN. E.J. BRILL. Paris, **1936**.

84 - L'ISLAM ET L'AVENIR.
Comité supérieur préparatoire de la 5[ème] conférence islamique au sommet. Koweït. Joumada al-oulà **1407** – Janvier, **1987**.

الملاحق

الملاحق :

- ملحق رقم (1) * استمارة الإستبيان الموجه لأولياء تلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الأساسي.

* رخصة البحث الميداني.

- ملحق رقم (2) * إحصائيات ريّاض الأطفال.

* إحصائيات المدارس القرآنية.

ملحق رقم (1)

*** استمارة الإستبيان الموجه لأولياء تلاميذ السنة الثالثة من التّعليم الأساسي**

إلى أولياء تلاميذ السّنة الثالثة من التّعليم الأساسي.

في إطار البحث العلمي نضع بين أيديكم هذا الإستبيان الّذي يهدف إلى معرفة "أثر التّعليم التّحضيري على التّحصيل اللّغوي لدى تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الأساسي"، نرجو منكم الإجابة بدقة ومن ثم إفادتنا بمعلومات لمساعدتنا في إنجاز البحث.

وللإجابة عن الأسئلة تكون كما يلي :

- وضع علامة (X) في الخانة المناسبة.
- ملأ الفراغ بالجواب المناسب.

وفي الأخير نشكركم على مساعدتكم لنا في إثراء هذا الموضوع.

الإستبيان :

1 الأب :

- المستوى التّعليمي للأب : - ابتدائي ☐
- متوسط ☐
- ثانوي ☐
- جامعي ☐

- مهنة الأب .....

2 - الام :

- المستوى التّعليمي للأم : - ابتدائي ☐
- متوسط ☐
- ثانوي ☐
- جامعي ☐

- مهنة الأم .....

3 - الوضعية الإقتصادية للأسرة : - عالية ☐

- متوسطه ☐
- منخفضة ☐

4 - التّلميذ :

- عدد الإخوة والأخوات : - عدد الذكور .....

- عدد الإناث .....

5 - هل تلقى طفلك تعليما تحضيريا ما بين الرّابعة والسّادسة من عمره؟

- نعم ☐ - لا ☐

- ماهي المؤسسة التي إلتحق بـــها : - روضة أطفال ☐

- جامع (مسجد) ☐

- جمعية خيرية ☐

- مدرسة خاصة ☐

- في حالة بقائه في البيت ماهي أسباب ذلك ؟

1 - غلاء تكاليف الدّراسة ☐

2 - عدم عمل الأم ☐

3 - بعد المسافة ☐

4 - سبب آخر .....

6 - هل قام أحد أفراد العائلة بتعليم الطّفل الحروف والكتابة والقراءة قبل دخوله إلى المدرسة في حالة بقائه في البيت؟

- نعم ☐ - لا ☐

- إذا كان الجواب نعم فمن هو؟

- الأب ☐

- الأم ☐

- الأب والأم معا ☐

- أحد الإخوة ☐

- شخص آخر ☐

- وماهي النّشاطات التي كان يقوم بـــها الطّفل في البيت؟

- رسم ☐

- خط ☐

- تلوين ☐

- قراءة ☐

- عجينة ☐

- آخر .....

7 - هل تملك الأسرة جهاز التلفزيون؟ - نعم ☐ - لا ☐

8 - هل تملك الاسرة مقعرا هوائيا؟ (arabole)؟ - نعم ☐ - لا ☐

9 - ماهي البرامج التلفزيونية التي تختارها لإبنك؟

1 - رسوم متحركة ☐

2 - حصص تربوية للأطفال ☐

3 - أفلام عربية ☐

4 - أفلام أجنبية ☐

5 - آخر ☐

10 - ماهي المدة الزّمنية المخصصة لمشاهدة طفلك جهاز التليفزيون يوميا؟

- أذكرها .....

11 - هل تملك الأسرة جهاز فيديو (Magnétoscope)؟ - نعم ☐ - لا ☐

-- في حالة توفر في البيت أي من الأشرطة التي يشاهدها الطفل بانتظام

جهاز الفيديو؟

هل هي : - أشرطة رسوم متحركة ☐

- أشرطة أفلام عربية ☐

- أشرطة أفلام أجنبية ☐

- أشرطة ألعاب ☐

- أشرطة أغاني ☐

- أشرطة تعلم اللغة ☐

- آخر .....

13 - هل يملك طفلك لعبة نينتاندو "Jeu NINTENDO"؟ - نعم ☐ - لا ☐

14 - ماهي أنواع أشرطة لعبة "نينتاندو" التي يملكها طفلك؟ هل هي :

- أشرطة ألعاب "MARIO" ☐
- أشرطة تعليم اللغة العربية ☐
- أشرطة تعليم اللغة الأجنبية ☐
- آخر .....

15 - هل تملك الأسرة جهاز الحاسوب "ORDINATEUR"؟ - نعم ☐ - لا ☐

16 - في حالة توفر الحاسوب في البيت هل تسمحان لطفلكما بإستخدامه؟

- نعم ☐ - لا ☐

17 - هل يقوم أحد أفراد العائلة بمساعدة الطّفل على استخدامه؟

- نعم ☐ - لا ☐

18 - هل يملك طفلكما الأقراص المضغوطة "CD"؟ - نعم ☐ - لا ☐

- إذا كان الجواب نعم ماهي : .....

.....

19 - هل تتوفر لديكما مكتبة في البيت؟ - نعم ☐ - لا ☐

- في حالة توفرها ماهي أنواع الكتب الموجودة بها؟

هل هي كتب : — علمية ☐

— أدبيه ☐

— ثقافية ☐

— قصص أطفال ☐

— قواميس ☐

— دينية ☐

— آخر .....

20 - ماهي أنواع الكتب التي يطالعها طفلكما في البيت؟

هل هي كتب : — قصص أطفال ☐

— كتب تربوية ☐

— قصص أنبياء ☐

— كتب حيوانات ☐

— آخر .....

21 - ماهي لغة التخاطب المستخدمة في البيت؟

هل هي : — العربية الدّارجة ☐

— العربية الفصحى ☐

— الفرنسية ☐

— الأمازيغية ☐

— آخر .....

* رخصة البحث الميداني

ملحق رقم (2)

*** إحصائيات ريّاض الأطفال :**

ولكي نتعرف على مدى مساهمة هذه المؤسسات التربوية في التعليم التحضيري للطّفل الجزائري، نعتمد على حصيلة البيانات الإحصائية الخاصة بالتّعليم التّحضيري للسنة الدّراسية **96 - 1997** كبيانات نكتشف من خلالها نسبة عدد الأطفال (**5** سنوات) المسجلين بدور الريّاض وفي الأقسام التّربوية من جهة، وعدد المربيات المؤهلات وغير المؤهلات من جهة ثانية بمختلف التراب الوطني.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

المديرية الفرعية للتعليم المتخصص

حصيلة البيانات الإحصائية الخاصة بالتعليم التحضيري

للسنة الدراسية 96 - 1997

		عدد الأطفال المسجلين				عدد الأقسام	عدد	عدد المربيات	
				5 سنوات	4 سنوات			مؤهلات	غير مؤهلات
01	أدرار								
02	الشلف	860	112	380	368	28	03	16	14
03	الأغواط	275	08	126	141	13	-	12	-
04	أم البواقي	1028	31	615	382	42	01	44	-
05	باتنة	1708	50	928	730	59	01	60	-
06	بجاية	242	11	33	198	08	-	11	-
07	بسكرة	565	25	307	233	18	01	19	-
08	بشار	1554	241	733	580	47	10	18	16
09	البليدة	337	125	66	146	17	03	11	14
10	البويرة	1479	75	685	719	63	01	62	02
11	[illegible]	277	-	256	21	12	-	12	-
12	تبسة	808	61	378	369	33	01	25	08
13	تلمسان	2342	23	1032	1287	90	03	79	15
14	تيارت	684	69	221	394	28	-	41	-
15	تيزي وزو	1153	110	616	427	43	02	40	07
16	الجزائر	744				27			
17	الجلفة	646	33	315	298	18	-	18	-
18	[illegible]	914	42	555	317	32	01	32	07
19	سطيف	1567	77	913	577	58	03	51	12
20	سعيدة	786	25	349	412	29	-	41	-
21	سكيكدة	1099	02	837	260	37	01	38	-
22	س بلعباس	917	184	336	397	50	10	32	43
23	عنابة	2071	117	1048	906	68	03	57	33
24	قالمة	285	58	90	137	14	01	13	15
25	قسنطينة	1682	36	839	807	55	01	97	12

26	المدية	2720	220	-	2940	102	-	103	
27	مستغانم	885	860	368	2113	79	19	90	31
28	المسيلة	684	390	30	1104	37	01	36	10
29	معسكر	707	731	47	1485	48	-	48	
30	ورقلة	827	807	267	1901	99	20	09	128
31	وهران	163	302	62	527	20	03	18	11
32	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		11	-
33	إليزي								
34	ب بوعريريج	533	323	08	864	27	-	30	-
35	بومرداس	173	317	180	670	27	06	25	36
36	الطارف	731	762	99	1592	66	01	56	01
37	تندوف	48	62	22	132	06	01	03	08
38	تسمسيلت	221	315	81	617	21	-	19	-
39	الوادي	449	457	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	32	15
40	خنشلة	61	80	41	182	05	01	02	-
41	سوق أهراس	528	491	204	1223	38	06	25	28
42	تيبازة	437	449	13	899	36	-	44	-
43	ميلة	399	230	34	663	26	01	30	04
44	عين الدفلى	925	668	50	1643	52	04	43	07
45	النعامة	492	193	16	701	21	-	22	-
46	عين تموشنت	72	187	-	259	09	-	09	-
47	غرداية	283	228	52	563	15	01	18	06
48	غليزان	470	463	75	1008	37	04	25	18
	المجموع	23669	18779	3234	46426	1707	119	1527	505
								2032	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي — المديرية الفرعية للتعليم المتخصص

معطيات إحصائية خاصة بالتعليم التحضيري

للسنة الدراسية 1998 - 1999 في :

I - أقسام التعليم التحضيري بالمدارس الابتدائية :

عدد الأفواج	عدد الأطفال				عدد المعلمات
	3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات	المجموع	
1251	781	14721	21121	36623	1317

II - رياض الأطفال (كل القطاعات) :

عدد الروضات	عدد الأفواج	عدد الأطفال				المديرات			المربيات		
		3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات	المجموع	مؤهلات	غير مؤهلات	المجموع	مؤهلات	غير مؤهلات	المجموع
181	711	3309	5623	7117	16058	82	52	134	521	685	1206

III - المجموع العام للمعطيات في رياض الأطفال + الأقسام التحضيري بالمدارس الإبتدائية :

عدد الروضات	عدد الأقسام	عدد الأفواج	مجموع العام الأطفال				مجموع المربيات		
	التحضيرية	التربوية	3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات	المجموع	مؤهلات	غير مؤهلات	المجموع العام
181	1251	1962	4090	20352	28238	52681	1838	665	2523

ملاحظة : تنقص هذه البيانات المعطيات الخاصة بمحافظة الجزائر الكبرى.

نلاحظ في هذه الجداول ما يلي :

1 – عدم وجود المعطيات الخاصة بمحافظة الجزائر الكبرى (ولاية الجزائر).

2 – قلة عدد الأقسام المسجلين بالتعليم التحضيري بولاية الجزائر

3 – قلة عدد الأقسام التّربوية بولاية الجزائر.

* **إحصائيات المدارس القرآنية :**

ولكي نتعرف على مدى مساهمة هذه المؤسسات التّربوية في التّعليم التّحضيري للطّفل الجزائري، نعتمد على حصيلة البيانات الإحصائية الخاصة بولاية الجزائر لسنة **1991** كبيانات نكتشف من خلالها نسبة عدد التلاميذ والمعلمين وكذا نسبة عدد المدارس القرآنية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة الشؤون الدينية

مديرية التخطيط والتكوين — المديرية الفرعية للتخطيط

إحصاء المدارس القرآنية

(1991)

ولاية : الجزائر

المدارس القرآنية							
تابعة للمساجد	مستقلة	كتاتيب	الأقسام	عدد المعلمين	عدد التلاميذ		
					ذكور	إناث	المجموع
10	00	04	14	72	1667	813	2480